

ELISABETA BARBU

EINFÜHRUNG IN DIE KONTRASTIVE ANALYSE

EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN BUCUREȘTI
1997



ELISABETA BARBU

INTRODUCERE ÎN ANALIZA CONTRASTIVĂ

EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN BUCUREȘTI
1997

Referenți științifici: Prof. univ. dr. DOINA SANDU
Lector univ. ELFRIEDE LUCA

Cartea este un curs special de limbă, destinat, în primul rând, studenților anului al III-lea de la Facultatea de limbi și literaturi străine, specialitatea A germană, la care autoarea ține un curs opțional - intitulat „Introducere în analiza contrastivă" - începând din anul universitar 1990/1991.

Volumul prezintă interes, în același timp, pentru studenții celorlalți ani, specialitatea A și B germană, ca și pentru studenții altor centre universitare din țară, care, consultând cartea de față, au posibilitatea de a-și lărgi sfera cunoștințelor de specialitate în domeniul analizei contrastive.

De asemenea, cursul constituie un important material documentar pentru absolvenți, respectiv profesori de limba germană, în pregătirea unor examene și lucrări de specialitate post-universitare.

Beneficiari ai acestei lucrări pot fi, nu în ultimul rând, toți aceia care lucrează sau se pregătesc pentru a lucra în cercetarea fundamentală și aplicativă (psiho)lingvistică, vizând în special predarea/învățarea limbilor, elaborarea materialelor didactice destinate acestui domeniu, pregătirea traducătorilor și a interpreților.



Șos. Panduri, 90-92, București - 76235; Telefon 410.23.84

ISBN - 973 - 575 - 165 - 8

Für Frau Professor Dr. Tatiana Slama-Cazacu,

die zu meinem wissenschaftlichen Werdegang entscheidend beigetragen hat.

E. B.

INHALT

Vorwort

Dieses Buch ist für rumänische Germanistikstudenten und Deutschlehrer bestimmt. Es ist zugleich für alle gedacht, die in der (psycho)linguistischen angewandten und Grundlagenforschung tätig sind oder sein wollen und sich dabei schwerpunktmäßig für Fragen der institutionalisierten Fremdsprachenerlernung/-vermittlung, der Erstellung von fremdsprachlichen Lehrmaterialien, der Übersetzer- und Dolmetscherarbeit interessieren.

Ziel dieses Buches ist es, (a) einen Überblick über die wichtigsten Untersuchungen und deren Ergebnisse im Bereich der kontrastiven Sprachbetrachtung von Anfang bis zur Gegenwart zu geben, (b) den Leser zur kritischen Einschätzung der Erkenntnisse der Kontrastivik anzuregen und (c) über mögliche praktische Anwendungen der kontrastiven Analyse zu informieren.

Bei der geradezu unübersehbaren Flut von Publikationen der letzten fünfzig Jahre zum hier interessierenden Sachverhalt und bei der imponierenden Anzahl von kontrastiven Projekten, die in den letzten vierzig Jahren weltweit initiiert und verwirklicht worden sind, kann die obengenannte Zielsetzung einem gewagten Unternehmen zugeschrieben werden. Schon vom Titel her dürfte dem Leser einleuchten, daß die vorliegende Arbeit keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Eine exhaustive Darstellung der recht umfangreichen (und verwirrenden) Problematik der Kontrastivik im Laufe ihrer Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte konnte mit diesem Büchlein verständlicherweise nicht angestrebt werden. Wohl aber wird hiermit der (keineswegs leichtere) Versuch gemacht, dem rumänischen interessierten Leser die "Welt der Kontrastivik in einer Nuß" vorzustellen (und zwar als Ergebnis der jahrelangen Auseinandersetzung der Verfasserin mit den theoretischen und praktischen Aspekten der kontrastiven Analyse). Ein Einblick in dieses Forschungsfeld soll folglich mit dieser "Einführung" erleichtert werden, die zugleich eine Lücke in der

einschlägigen Fachliteratur aus der Feder rumänischer Germanisten zu schließen versucht.

"Die Einführung in die kontrastive Analyse" gliedert sich in drei Kapitel: 1.o. Die kontrastive Analyse in der theoretischen Linguistik; 2.o. Die kontrastive Analyse in der Fehlerkunde. Fehleranalyse; 3.o. Die kontrastive Analyse in der "dynamisch-kontextuellen" Psycholinguistik. "Kontaktanalyse".

Wie aus den Titeln der einzelnen Kapitel zu ersehen ist, handelt es sich dabei um eine Darstellung der kontrastiven Methode in drei verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die u. a. als Anwendungsbereiche der kontrastiven Analyse gelten: Linguistik, Fehlerwissenschaft und Psycholinguistik. Leider verbietet es der vorgegebene Rahmen, Anwendungsbereiche der jüngeren Zeit im Detail zu behandeln; diese werden im Rahmen der Schlußbemerkungen - s. 4.o. - lediglich kurz erwähnt.

Von der Struktur her weisen die Kapitel eine gewisse Symmetrie auf. Jedes Kapitel geht in spezifischer Weise auf folgende unverzichtbare Komponenten jedwelcher philologischen Arbeit ein, die als "Einführung" und zugleich als Lehr- und Informationsmaterial gedacht ist: Definitionen, Untersuchungsgegenstand, Termini und Begriffe, Geschichtliches, theoretische Grundlagen, Aufgabenstellung, Ergebnisse, Beispiele für praktische Anwendungen.

Dem an Detailfragen interessierten Benutzer steht am Ende des Bandes neben dem Verzeichnis der in dieser Arbeit zitierten Fachliteratur auch eine weiterführende Auswahlbibliographie, die für ein eigenes Weiterstudium geeignet ist, zur Verfügung.

Es soll nicht unerwähnt bleiben, daß das vorliegende Buch auf ein Vortragsmanuskript für einen Sondersprachkurs zurückgeht, der seit 199o/1991 an der Universität Bukarest, Fakultät für Fremdsprachen, als Optionalkurs für Germanistikstudenten des dritten Studienjahres (5. und 6. Semester) von der Verfasserin dieses Buches gehalten wird. Für die vielen nützlichen

Anregungen für die exemplarische Veranschaulichung mancher theoretischer Aussagen dieser "Einführung in die kontrastive Analyse" - es geht u. a. um häufige Schwierigkeiten rumänischer Muttersprachler beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache - bin ich meinen Studenten sehr dankbar.

An dieser Stelle möchte ich Frau Prof. Dr. TATIANA-SLAMA CAZACU (Universität Bukarest) meine Hochachtung und meinen tiefen Dank ausdrücken. Es muß hier hervorgehoben werden, daß sie mir im Laufe der Jahre den uneingeschränkten Zugang zu einem Großteil der am Ende dieses Buches aufgelisteten Bibliographie ermöglicht und somit den mühsamen Weg zur Entstehung des Buches geebnet hat. Dafür - wie auch für die vorbildliche Betreuung in der Zeit 1977 - 1993 im Rahmen der Rumänischen Gesellschaft für Angewandte Linguistik (RGAL/GRLA) und am Psyholinguistik-Labor der Universität Bukarest - bin ich ihr zu Dank verpflichtet. (Daß ich durch ihre hochkompetente wissenschaftliche Betreuung meine Doktorarbeit - s. E. Barbu 1992 - zugleich schreiben konnte, war zweifelsohne ein Doppelgewinn für mich. Auch dafür will ich hier nochmals meine Dankbarkeit zum Ausdruck bringen.)

Ein ganz besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. ALEXANDRA CUNIŢĂ (Lehrstuhl für französische Sprache und Literatur, Fakultät für Fremdsprachen, Universität Bukarest) für ihre hilfreichen Hinweise auf wichtige kontrastive Arbeiten, die in die weiterführende Auswahlbibliographie dieses Bandes aufgenommen wurden.

Für nützliche fachbibliographische Anregungen danke ich ebenfalls Frau Prof. Dr. ALEXANDRA CORNILESCU (Lehrstuhl für englische Sprache und Literatur, Fakultät für Fremdsprachen, Universität Bukarest).

Meinen Kolleginnen, Frau Prof. Dr. DOINA SANDU und Frau Lektor ELFRIEDE LUCA, die mir jederzeit mit Rat und Tat zur Seite standen, schulde ich ein herzliches Dankeschön.

Abschließend sei dem DEKANAT der Fremdsprachenfakultät, dem REKTORAT der Universität Bukarest und nicht zuletzt dem VERLAG der Universität Bukarest gedankt, die durch ihr Interesse und ihre effektive Unterstützung die Veröffentlichung dieses Bandes ermöglicht haben.

Im Oktober 1996

Dr. phil. Elisabeta Barbu
Germanistiklehrstuhl der Fremdsprachenfakultät
Universität Bukarest

1.o. DIE KONTRASTIVE ANALYSE IN DER THEORETISCHEN LINGUISTIK

1.1.o. Grundsätzliches

1.1.1. Definition der kontrastiven Analyse

Die kontrastive Analyse (in dieser Arbeit auch kontrastive Methode oder kontrastive Betrachtungsweise genannt) ist eine synchron vergleichende, deskriptive, erklärende Forschungsmethode, die die strukturellen Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zweier Sprachen herausstellt.

Ausgehend von dieser Definition kann man die Spezifik der kontrastiven Analyse wie folgt erläutern und kommentieren:

(a) Die kontrastive Analyse ist ein Herangehen (eine Herangehensweise) bei der Untersuchung von Sprachsystemen und der Gewinnung von neuen Erkenntnissen. Sie ist folglich k e i n e W i s s e n s c h a f t, sondern eine "Arbeitsmethode", die gewissen Regeln unterliegt und in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen anwendbar ist, etwa in der Linguistik, Fehlerwissenschaft, Psycholinguistik etc. Es wäre deshalb verfehlt, die kontrastive Analyse (also eine Forschungsmethode) etwa mit der kontrastiven Linguistik (d. h. mit einer wissenschaftlichen Disziplin) gleichzusetzen, wie dies manchmal in fachliterarischen Arbeiten zur Kontrastivik der Fall ist.

(b) Das Attribut kontrastiv weist e x p l i z i t auf Gegensätzliches beim Sprachvergleich hin, also auf Unterschiede oder Divergenzen zwischen Strukturen der jeweiligen kontrastierten Sprachen, die u. U. auch "Kontrastsprachen" genannt werden. Bei der Aufdeckung der strukturellen Unterschiede zwischen zwei Sprachsystemen lassen sich i m p l i z i t auch die strukturellen Konvergenzen (sprich Übereinstimmungen oder Gemeinsamkeiten) sowie Ähnlichkeiten beider Sprachen identifizieren.

(c) Die kontrastive Analyse ist eine vergleichende, d. h. komparative Untersuchungsmethode bei der Gegenüberstellung beliebiger Sprachsysteme. Sie ist zugleich eine deskriptive,

d. h. beschreibende Methode (also keine präskriptive oder normative), und sie hat einen erklärenden Charakter, d. h. sie erläutert (oder expliziert) die identifizierten sprachlichen Merkmale. Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die kontrastive Analyse beliebige Sprachenpaare auf ihre Struktur hin untersucht, indem sie die jeweiligen kontrastierten Sprachsysteme vergleicht, beschreibt und erklärt. Die Betrachtung der Sprachen erfolgt dabei synchron, d. h. auf derselben zeitlichen Entwicklungsebene (und nicht diachron, also nicht in der historischen Entwicklung der betreffenden Sprachen).

1.1.2. Wissenschaftliche Anwendungsbereiche der kontrastiven Methode im Überblick

Die kontrastive Methode läßt sich, wie erwähnt, in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen anwenden. Die wichtigsten, die in diesem Buch referiert werden sollen, sind die kontrastive Linguistik, die Fehlerkunde und die Psycholinguistik.

Wenn man von den verdienstvollen Beiträgen der Prager Linguistenschule absieht, kann man behaupten, daß die Entstehung der kontrastiven Linguistik in die Zeit vom Ende der 4oer/Anfang der 5oer Jahre fällt (s. auch 1.3.). Ihre Entwicklungsgeschichte läßt, wie gezeigt werden soll, bestimmte Phasen erkennen. Als wichtigste Komponenten der kontrastiven Linguistik können die kontrastive Grammatik, die kontrastive Phonetik und Phonologie und die kontrastive Semantik angeführt werden. Im folgenden soll die Problematik der kontrastiven Analyse im Rahmen der theoretischen Linguistik näher beleuchtet werden.

Darüber hinaus wird die kontrastive Analyse etwa seit Ende der 6oer/Anfang der 7oer Jahre bei der Untersuchung, Beschreibung, Interpretation und Erklärung fremdsprachlicher Fehlleistungen von Fremdsprachenlernern als Komponente der Fehleranalyse im Rahmen der Fehlerkunde (s. 2.o.) und als Orientierungshilfe für die psycholinguistische "Kontaktanalyse" (s. 3.o.) verwendet.

Die kontrastive Analyse ist per definitionem dort anwendbar, wo wir es mit der Untersuchung von Sprachen (als Systeme verbaler Zeichen verstanden) zu tun haben. Mutatis mutandis kann

man jedoch die kontrastive Methode auch in anderen wissenschaftlichen Bereichen anwenden, z. B. in der Landeskunde, Soziolinguistik, im Bereich der nonverbalen Kommunikation etc.

1.1.3. Kontrastive Analyse versus kontrastive Linguistik

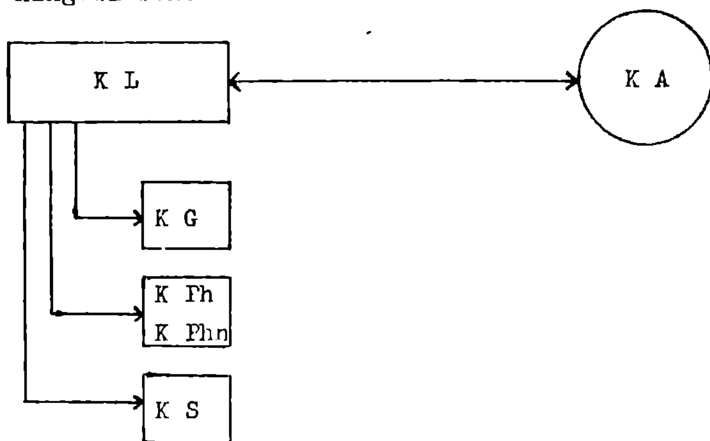
Die kontrastive Analyse ist die Grundmethode der kontrastiven Linguistik. Die letztere ist als allgemeine Linguistik, als systematische Linguistik oder als theoretische Linguistik zu verstehen. Sie ist der Oberbegriff der theoretischen kontrastiven Sprachbetrachtung, die auch als kontrastive sprachliche Systembeschreibung bezeichnet werden kann.

Die kontrastive Linguistik liefert die theoretische Grundlage für die Durchführung der kontrastiven Analyse und hat Aussagekraft bei der Aufdeckung und Beschreibung von Konvergenzen und Divergenzen zweier Sprachen (wie auch bei der Herausstellung sprachlicher Universalien, die allen oder den meisten Sprachen gemeinsam sind).

Als Forschungsmethode der kontrastiven Linguistik hat die kontrastive Analyse die Aufgabe, mit ihrem Forschungsertrag die theoretischen Erkenntnisse der kontrastiven Linguistik zu bereichern. Außerdem sind ihre Forschungsergebnisse dafür bestimmt, zur Optimierung praktischer Aktivitäten - z. B. im Fremdsprachenunterricht - entscheidend beizutragen. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, daß die kontrastive Analyse von Anfang an anwendungsorientiert war. Die Vertreter der kontrastiven Linguistik hatten die kontrastive Methode ursprünglich fast ausschließlich in den Dienst der fremdsprachenunterrichtlichen Tätigkeit gestellt. Sie haben sich, anders gesagt, von vornherein an praktischen Bedürfnissen orientiert und beabsichtigt, die Ergebnisse ihrer kontrastiven Sprachbetrachtung vor allem im Fremdsprachenunterricht möglichst direkt und effektiv anzuwenden, nämlich für die Verbesserung der Lehrwerke, der Lern- und Lehrtätigkeit (s. auch 1.1.4.).

Zum Schluß dieses Subkapitels sei nochmals auf das Verhältnis zwischen der kontrastiven Analyse und der kontrastiven

Linguistik hingewiesen:



K A = kontrastive Analyse; sie gilt als Forschungsmethode der kontrastiven Linguistik

K L = kontrastive Linguistik; sie liefert die theoretische Grundlage für die Durchführung der kontrastiven Analyse und wird mit deren Ergebnissen bereichert

K G = kontrastive Grammatik
K Ph = kontrastive Phonetik
K Phn = kontrastive Phonologie
K S = kontrastive Semantik

} Teiltheorien der kontrastiven Linguistik

1.1.4. Forschungsgegenstand der kontrastiven Linguistik

Die kontrastive Linguistik befaßt sich mit dem Studium zweier Sprachen, gewöhnlich der Muttersprache und einer zu erlernenden Fremdsprache. Ihr explizites ursprüngliches Ziel war es, die negativen und positiven Einflüsse abzustecken, die die strukturellen Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten der "Kontrastsprachen" auf das Erlernen der betreffenden Fremdsprache ausüben. Es wurde davon ausgegangen, (a) daß die strukturellen Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten von Muttersprache und Fremdsprache die Aneignung der Fremdsprache erleichtern und (b) daß die strukturellen Unterschiede zwischen Mutterspra-

che und Fremdsprache den Lernprozeß der Fremdsprache erschweren.

Die einzelnen Schritte bei der Durchführung der kontrastiven Analyse - wenn zwei beliebige "Kontrastsprachen", Sprache A und Sprache B, untersucht und miteinander verglichen werden sollen - lassen sich folgendermaßen beschreiben. Der Forscher (auch "Kontrastlinguist" genannt) wählt ein beliebiges linguistisches Modell aus. Dieses kann beispielsweise dem Strukturalismus, der generativ-transformationellen Linguistik, der Dependenzgrammatik, der traditionellen Grammatik usw. entnommen werden und gilt als g e m e i n s a m e theoretische Grundlage für die Beschreibung von Sprache A und Sprache B. Gewöhnlich werden das phonetische und phonologische, das morphosyntaktische und das lexikalische Subsystem der "Kontrastsprachen" analysiert und beschrieben. Daraus ergeben sich sowohl Unterschiede als auch Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten in der Struktur der verglichenen Sprachen. Auf dieser Basis werden Hypothesen aufgestellt in bezug auf die Lernschwierigkeiten, -probleme und -fehler, mit denen muttersprachliche Sprecher der Sprache A bei der Aneignung der Sprache B als Fremdsprache konfrontiert werden. Entsprechend dem obigen Ziel der kontrastiven Linguistik werden aufgrund der durch die kontrastive Methode ermittelten Erkenntnisse auf der einen Seite Fehlerprognosen gestellt. Diese besagen, daß beim Erlernen der Sprache B als Fremdsprache durch Muttersprachler der Sprache A immer dort Fehler auftreten, wo diese zwei Sprachen Unterschiede aufweisen. Auf der anderen Seite wird vorausgesagt, welche Strukturelemente der Sprache B bei deren Erlernen durch Muttersprachler der Sprache A unproblematisch sind.

Nachstehend soll die kontrastive Beschreibungsweise mit zwei Beispielen illustriert werden. Dabei werden das Rumänische und das Deutsche als Sprache A bzw. als Sprache B betrachtet. Im e r s t e n B e i s p i e l geht es um adversative Konjunktoren, so wie diese von E. Barbu (1978/1979, 138 ff.) in Anlehnung an die Dependenzgrammatik von U. Engel (1977) kontrastiv dargestellt wurden. Das z w e i t e B e i s p i e l behandelt die nominale Apposition zum Nomen und wurde aus der

"Kontrastiven Grammatik deutsch-rumänisch" (U. Engel, M. Isbăşescu, S. Stănescu und O. Nicolae 1993, 1007, 1009 f.) übernommen, die auf die theoretische Auffassung (sprich Dependenzverbgrammatik) desselben Autors (U. Engel 1982, 1991) zurückgeht.

B E I S P I E L 1:

Adversative Konjunktoren im Deutschen und Rumänischen
(für weitere Details s. E. Barbu 1978/1979)

Die Konjunktoren (die "nebenordnenden Konjunktionen" der traditionellen Grammatik) lassen sich den Partikeln, d. h. den nicht flektierbaren Lexemen, zuordnen. Nach ihrer semantischen Beschaffenheit können sie in fünf Gruppen klassifiziert werden: adversative, disjunktive, kausale, konklusive und kopulative Konjunktoren.

Die adversativen Konjunktoren drücken entgegensetzende semantische Beziehungen aus. Zu den adversativen Konjunktoren zählen:

Deutsch:	Rumänisch:
ABER	CI
ALLEIN	DAR
DOCH	IAR
JEDOCH	ÎNSĂ
SONDERN	

Im Zusammenhang mit dem Gebrauch dieser Konjunktoren kann man festhalten:

ABER — DAR, ÎNSĂ

verbindet Wörter (1), Phrasen (2), Hauptsätze (3) und Nebensätze (4):

(1) klein, aber kräftig	(1) mic, dar / însă puternic
(2) Ich kannte meine neue Nachbarin nicht, aber ihren Bruder.	(2) Nu o cunoşteam pe noua mea vecină, dar / însă [îl cunoşteam] pe fratele ei.
(3) Wir wollten ihm helfen,	(3) Am vrut să-l ajutăm,

aber es war leider zu spät.

dar / însă din păcate era prea târziu.

(4) daß wir ihm helfen wollten, aber daß es leider zu spät war

(4) că am vrut să-l ajutăm, dar / însă că din păcate era prea târziu

ALLEIN (gehoben)
verbindet Hauptsätze (5):

s. DAR, ÎNSĂ

(5) Sie wollte zu uns kommen, allein sie fand die Straße nicht.

(5) (Ea) a vrut să vină la noi, dar / însă nu a găsit strada.

DOCH, JEDOCH (gehoben)
verbindet Phrasen (6), Hauptsätze (7) und Nebensätze (8):

s. DAR, ÎNSĂ

(6) sehr tüchtig, (je)doch nicht sehr begabt

(6) foarte harnic, dar / însă nu foarte talentat

(7) Wir machten ihm diesen Vorschlag, (je)doch er zeigte kein Interesse daran.

(7) I-am făcut această propunere, dar / însă nu s-a arătat interesat de ea.

(8) daß wir ihm diesen Vorschlag machten, (je)doch daß er kein Interesse daran zeigte

(8) că i-am făcut această propunere, dar / însă că nu s-a arătat interesat de ea

SONDERN

CI

verbindet Derivanten (9, lo), Wörter (11), Phrasen (12), Hauptsätze (13) und Nebensätze (14):

(9) Du sollst nicht hinauf-, sondern hinuntergehen.
(Să nu te duci sus, ci jos.)

-

-

(lo) Maşina mergea nu din-, ci înspre gară. (Der Wagen

	fuhr nicht vom, sondern zum Bahnhof.)
(11) nicht hier, sondern dort	(11) nu aici, ci acolo
(12) nicht Mitte August, sondern Anfang September	(12) nu la mijlocul lui august, ci la începutul lui septembrie
(13) Er blieb nicht in Bukarest, sondern er fuhr ans Meer.	(13) (El) nu a rămas în București, ci a plecat la mare.
(14) daß er nicht in Bukarest blieb, sondern daß er ans Meer fuhr	(14) că nu a rămas în București, ci că a plecat la mare
s. ABER	IAR schwächer als dar und însă; verbindet Hauptsätze (15) und Nebensätze (16):
(15) Uns wollten sie nie sehen, aber zu euch kamen sie fast jeden Tag.	(15) Pe noi n-au vrut să ne vadă niciodată, iar la voi veneau aproape zilnic.
(16) daß sie uns nie sehen wollten, aber /daß sie/ zu euch fast jeden Tag kamen	(16) că pe noi n-au vrut să ne vadă niciodată, iar că la voi veneau aproape zilnic

(vgl. E. Barbu 1978/1979, 138 ff.).

Diese Darstellung läßt folgende Schlüsse zu:

a) Es gibt adversative Konjunktoren, die im Deutschen und Rumänischen äquivalent sind: ABER = DAR, ÎNSĂ; SONDERN = CI. Diese Konjunktoren verbinden meist Elemente gleicher Art in beiden Sprachen. Ausnahmen bilden die Beispiele (2), (9) und (1o), wo kein äquivalenter Gebrauch vorliegt.

b) Es gibt adversative Konjunktoren, die von der Stilebene und der Bedeutung her ungleich sind in beiden Sprachen. So gehören die deutschen Konjunktoren ALLEIN, DOCH und JEDOCH - durch DAR, ÎNSĂ übersetzt - der gehobenen Sprache an; wenn

auch bedeutungsgleich mit ABER, gehören diese Konjunktoren jedoch nicht in die allgemein übliche Alltagssprache. Der rumänische Konjunktor IAR - übersetzt durch ABER - drückt eine schwächere adversative Bedeutung aus im Vergleich zu DAR, ÎNSĂ.

c) Vor den deutschen und rumänischen adversativen Konjunktoren hat ein Komma zu stehen.

B E I S P I E L 2:

Die nominale Apposition zum Nomen im Deutschen und Rumänischen (für weitere Details s. U. Engel, M. Isbăşescu, S. Stănescu und O. Nicolae 1993, 1oo7 ff.)

Die Apposition ist ein nachgestelltes Attribut, das durch Kommas abgetrennt wird. Sie ist nie satzförmig und bringt immer eine zusätzliche Erläuterung.

Die Appositionen sind immer fakultativ und können sich auf ein Nomen, ein Pronomen oder auf einen situativen Ausdruck beziehen. Es gibt nominale, adjektivale und situative Appositionen zum Nomen.

Deutsch:	Rumänisch:
Die nominale Apposition zum Nomen ist in der nachstehenden Form am weitesten verbreitet:	
Hektor, mein Hund, ...	Hector, câinele meu, ...
Die Apposition kongruiert im Kasus und Numerus mit dem Regens:	Die nominale Apposition steht immer im Nominativ, kongruiert aber im Numerus meist mit dem Regens:
die Stärke Peters, eines ausgezeichneten Amateurboxers, ...	forţa lui Petre, un boxer amator excelent, ...
Gelegentlich kommen, abweichend von dieser Kongruenzregel, auch Appositionen im Nominativ vor, obwohl das regie-	

rende Element in einem anderen Kasus steht:

die Stärke Peters, ein ausgezeichneter Amateurboxer, ...

Bei genitivischem Regens steht übrigens die Apposition häufig auch im Dativ:

die Rede Müllers, einem der führenden Politiker seiner Zeit, ...

Solche Formulierungen gelten jedoch in der Standardsprache als regelwidrig.

Durch Partikeln kann die Einstellung des Sprechers markiert werden:

München, angeblich die heimliche Hauptstadt Deutschlands, ...	München, pare-se capitala secretă a Germaniei, ...

Auch kann die Apposition mit Hilfe präsisierender Partikeln die Bedeutung des regierenden Elementes einschränken:

Die Zuschauer, vor allem die Frauen, klatschten begeistert Beifall.	Spectatorii, în primul femeile, aplaudau frenetic.

(Vgl. U. Engel, M. Isbăşescu, S. Stănescu und O. Nicolae 1993, 1oo7, 1oo9 f.).

Aus der obigen Darstellung wird sichtbar, daß die nominalen Appositionen zum Nomen im Deutschen und Rumänischen hauptsächlich in puncto Kongruenz differieren: Während die rumänische Apposition immer im Nominativ steht, kongruiert die deutsche Apposition (in der Standardsprache) in Kasus und Numerus

mit dem Regens (vgl. ebd.).

1.2. Termini und Begriffe

Für die Bezeichnung der hier interessierenden wissenschaftlichen Disziplin sind mehrere Termini vorgeschlagen worden (vgl. auch L. Zabrocki 1969/197o, 31 ff.; H. L. Kufner 1973, 17; G. Nickel 1973 b, 462 f.; 1973 c, 11; K. Rein 1983, 1 f.):

- (angewandte) kontrastive Sprachwissenschaft;
- komparatistische Linguistik;
- komparative Linguistik;
- konfrontative Grammatik;
- kontrastive Grammatik;
- kontrastive Linguistik (angloamerikanisch: contrastive linguistics).

Abgesehen von den letzten zwei Bezeichnungen haben sich alle anderen Termini nicht durchgesetzt. Immer häufiger wurden Benennungen wie kontrastive Grammatik, kontrastive Linguistik, aber auch kontrastive Analyse und kontrastive Studie gebraucht, doch meist ohne eine eindeutige begriffliche Abgrenzung.

Was man übrigens den meisten Kontrastivlinguisten oder Theoretikern der kontrastiven Linguistik vorwerfen kann, hängt damit zusammen, daß sie ihre Begriffe nicht sauber und nicht genügend definiert haben. Wenn bei manchen Autoren trotzdem explizite Umschreibungen bzw. Definitionen für die Grundbegriffe der kontrastiven Linguistik anzutreffen sind, so unterscheiden sich diese in erheblichem Maße von einem Autor zum anderen. Deshalb kann von Einheitlichkeit und Überblickbarkeit in den fachliterarischen Arbeiten zur kontrastiven Linguistik nicht die Rede sein, und nicht selten wirken diese eher verwirrend und unverständlich. Man kann zum Beispiel feststellen, daß der Begriff kontrastive Linguistik gelegentlich durch kontrastive Grammatik, kontrastive Analyse und kontrastive Studie ersetzt wurde. In ähnlicher Weise wurden die Termini kontrastive Linguistik und kontrastive Analyse oft als Synonyme für kontrastive Grammatik verwendet usw.

Zur Exemplifizierung des oben Gesagten werden nachfolgend

drei Ausschnitte aus drei verschiedenen Arbeiten zitiert:

1) Es wurden Argumente dafür gebracht, "daß für die Erlernung einer Sprache auch die I d e n t i t ä t e n der einzelnen Elemente sowie der Teilsysteme der in Betracht kommenden Sprachen von Bedeutung sind. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer Grammatik, die sowohl die Unterschiede als auch die Übereinstimmungen zwischen den entsprechenden Sprachen beachten müßte. Man könnte diese erweiterte Grammatik selbstverständlich weiter kontrastive Grammatik nennen. Besser wäre es jedoch, sie anders zu bezeichnen. Wir haben hier den Terminus 'konfrontative Grammatik' gewählt. Der Terminus selbst stammt unmittelbar aus dem Kreise der Leipziger Germanisten. Die konfrontative Grammatik wäre somit eine Art synchroner vergleichender Grammatik. Ihre Aufgabe bestünde darin, sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede zwischen beliebig ausgewählten Sprachen zu beschreiben. Die kontrastive Grammatik würde sich dagegen nur mit den Unterschieden befassen. Ihr Bereich wäre somit begrenzter als der der konfrontativen Grammatik. Die kontrastive Grammatik würde sich letzten Endes nur mit einem Teilgebiet der konfrontativen Grammatik befassen. Neben der konfrontativen Grammatik müßte selbstverständlich eine konfrontative Semantik aufgebaut werden." (L. Zabrocki 1969/197o, 33).

2) "Der Terminus 'Kontrastive Linguistik' (KL) stellt einen Sammelbegriff dar, für den sich oft auch die Pluralbezeichnung 'Kontrastive Analysen' findet. [...] Die KL stellt einen Versuch dar, zwei oder mehrere Sprachen auf allen Ebenen systematisch unter Zuhilfenahme ein und desselben Grammatikmodells zu vergleichen. Sie befindet sich in einer Art Zwitterstellung zwischen Theoretischer und Angewandter Linguistik, wobei das Schwergewicht zunächst auf der Theoretischen Linguistik liegt. Die Hauptzielsetzung ist ganz sicher auf eine Beschreibung sprachlicher Systeme mit Hilfe eines dafür ausgewählten Grammatikmodells gerichtet, wobei als Ergebnis eine Differentialgrammatik entsteht, die aus der Differenz zwischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden sprachlicher Systeme und deren Untersystemen besteht [...]." (G. Nickel 1973 b, 462 f.).

3) " 'Kontrastive Linguistik', auch 'Kontrastive Grammatik', ist kurz definiert 'eine v e r g l e i c h e n d e sprachwissenschaftliche Beschreibungs- und Analysemethode, bei deren möglichst detaillierten Vergleichen das Hauptinteresse n i c h t auf den G e m e i n s a m k e i t e n , s o n d e r n auf den Abweichungen oder K o n t r a s t e n zwischen den beiden - oder mehreren - verglichenen Sprachsystemen bzw. Subsystemen liegt'." (K. Rein 1983, 1). Die kontrastive Linguistik läßt sich als "eine synchrone, eher die typologischen Unterschiede herausstellende, deskriptive und vergleichende sprachwissenschaftliche Methode definieren [...]." (Ebd., 2).

Man vergleiche diese drei Definitionen aus den 60er, 70er und 80er Jahren mit einer Definition, die auf repräsentative Werke zur kontrastiven Linguistik der 50er Jahre (d. h. der Anfangsphase) zurückgeht und von H. L. Kufner (1973, 17 f.) wie folgt zusammengefaßt wurde: "Die[se] [...] wissenschaftliche Disziplin, die Kontrastive Linguistik, wurde definiert als ein Teilgebiet der deskriptiven, synchronischen Linguistik mit folgendem Aufgabenbereich: Es galt, strukturelle Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen natürlichen Sprachen aufzudecken in der Absicht, das Erlernen einer dieser Sprachen (Zielsprache) für die Sprecher der anderen Sprache (Ausgangssprache) zu erleichtern. Das zu diesem Zweck erarbeitete Verfahren nannte man Kontrastanalyse, und die Ergebnisse sollten dazu dienen, eine didaktische Strategie größtmöglicher Effizienz zu erstellen."

Gegenstand einer anderen begrifflich-terminologischen Polemik in der kontrastiven Linguistik waren oft die "Kontrastsprachen" selbst. Für deren Bezeichnung wurde im Laufe der Jahre eine ganze Reihe von mehr oder minder treffenden synonymischen Ausdrücken vorgeschlagen. So zum Beispiel stößt man in der deutschsprachigen Fachliteratur (E. Coseriu 1969/1970, 9 f.; L. Zabrocki 1969/1970, 37 f.; K.-R. Bausch 1974, 160; A. E. Karlinskij und A. I. Rabinovič 1977, 149; etc.) auf folgende Termini für die jeweils kontrastierten bzw. zu kontrastierenden Sprachen:

- Ausgangssprache - Zielsprache
- Erstsprache - Zweitsprache
- Grundsprache - Fremdsprache
- L_1 - L_2 (Abkürzung für das englische Wort language)
- Muttersprache - Fremdsprache
- Primärsprache - Sekundärsprache
- primäre Sprache - sekundäre Sprache
- S_1 - S_2 (Abkürzung für das deutsche Wort Sprache)
- Sprache A - Sprache B

Davon sind jedoch nur einige Oppositionspaare häufiger anzutreffen, und zwar: Ausgangssprache/Zielsprache, Erstsprache/Zweitsprache, L_1/L_2 und Muttersprache/Fremdsprache.

Doch nicht alle diese Benennungen, die sich durchgesetzt haben, sind vorbehaltlos verwendbar, wenn ein Mindestmaß an wissenschaftlicher Akribie angestrebt werden soll. Gerechtfertigt sind AUSGANGSSPRACHE/ZIELSPRACHE (rumänisch: limbă-bază/limbă-țintă) - und parallel dazu: MUTTERSPRACHE/FREMDSPRACHE - für die Bezeichnung bestimmter "Kontrastsprachen" innerhalb der kontrastiven Analyse (bzw. der kontrastiven Linguistik, die bekanntlich ausgesprochen praktisch, d. h. auf das Erlernen/Lehren fremder Sprachen ausgerichtet ist): Mit Ausgangssprache wird jeweils die Muttersprache bestimmter Lerner gemeint, auf deren Grundlage sie eine bestimmte Fremdsprache, d. h. die Zielsprache (die zu erlernende Sprache), erwerben.

Die anderen Termini, die sich ebenfalls durchgesetzt haben, und zwar Erstsprache/Zweitsprache, L_1/L_2, sind dagegen irreführend (oder zumindest ungenau),

(a) weil die Fremdsprache, die gerade erlernt wird, nicht immer eine L_2 ist für den Lerner (sie kann für ihn auch eine L_3 oder eine L_4 sein);

(b) weil die Bezeichnungen L_1/L_2 eher an die Domäne des Bilingualismus und an zweisprachig erzogene Sprecher erinnern;

(c) weil L_1/L_2 bzw. Erstsprache/Zweitsprache mit dem sogenannten "ungesteuerten L_2-Erwerb" (d. h. der "Fremd-

sprachenerlernung in einer natürlichen Umgebung") assoziiert werden und dadurch Verwechslungen entstehen können mit dem "natürlichen Zweitsprachenerwerb" und der Zweitsprachenerwerbsforschung, von deren Problematik immer wieder berichtet wird (z. B. C. Dodson 1967; S. W. Felix 1982, 9; H. Christ und W. Hüllen 1989, 3; H. Barkowski 1993, 86).

1.3. Zur Entstehung der kontrastiven Linguistik

Die Beschäftigung mit dem vergleichenden Studium zweier oder mehrerer Sprachen geht weit in die Vergangenheit zurück. Sie ist bereits bei den alten Indern und Griechen zu finden, die am Sprachvergleich interessiert waren, weil sie darin die Möglichkeit sahen, mehr über das Phänomen "Sprache" als Hauptmittel der menschlichen Interkommunikation und nicht zuletzt mehr über ihre eigene Sprache zu erfahren.

Die Sprachwissenschaft des 18. und insbesondere des 19. Jahrhunderts zeigte ein großes Interesse an historisch orientierten Sprachvergleichen, an der Entdeckung und Rekonstruktion von Ursprachen und an der Gewinnung von sprachtypologischen Erkenntnissen. Die letzteren gründeten sich auf die Suche nach den typologischen Gemeinsamkeiten der untersuchten Sprachen. Diese komparatistische Ausrichtung der philologischen Arbeit ermöglichte auch die Aufdeckung der typologischen Unterschiede zwischen den jeweiligen Sprachen. Insofern kann man diese ersten Ansätze zur Kontrastivik - und zwar im Rahmen der vergleichenden Sprachwissenschaft (als Hauptkomponente der im 19. Jahrhundert zur Wissenschaftsdisziplin gewordenen Philologie) - bereits als eine Vorwegnahme der modernen Kontrastivik (d. h. der späteren kontrastiven Linguistik) ansehen.

Wenn von den historischen und methodischen Prämissen der kontrastiven Linguistik gesprochen wird, so muß man auf die verdienstvollen Beiträge namhafter Linguisten hinweisen, die Ende des 19. und Anfang des 2o. Jahrhunderts gelebt haben. Im folgenden sollen C h a r l e s B a l l y (1865 - 1947) und A n t o i n e M e i l l e t (1866 - 1936) als Repräsentanten der "Genfer Linguistenschule" sowie N i k o l a j S e r g e-

j e w i t s c h T r u b e t z k o y (189o - 1938) als Vertreter der "Prager Linguistenschule" kurz erwähnt werden.

Die Theorie der vergleichenden Grammatik (dargestellt am Beispiel der indoeuropäischen Sprachen) wurde vor allem vom französischen Sprachwissenschaftler A. Meillet entwickelt, dessen beachtliche Leistungen (A. Meillet 1926; 1936) auch zur Verbesserung der historisch-vergleichenden Methode in der Sprachwissenschaft geführt haben.

Ein anderer Spezialist in Fragen der vergleichenden Grammatik (der indoeuropäischen Sprachen) war der Schweizer Ch. Bally, dem u. a. eine Beschreibung der französischen Sprache im Kontrast zur deutschen Sprache zu verdanken ist (Ch. Bally 1932). Das Buch zeugt allerdings vom primären Interesse des "puren" Sprachwissenschaftlers (und nicht etwa von praktischen fremdsprachenunterrichtlichen Interessen, wie dies in der späteren kontrastiven Linguistik der Fall ist).

Der Begriff der Unterscheidung, des Gegensatzes, der (distinktiven) Opposition, kam Anfang des 2o. Jahrhunderts innerhalb der Phonologie am besten zum Tragen. Die Prinzipien dieser neuen Disziplin wurden erstmals von der 1926 gegründeten "Prager Schule" - auch "Prager linguistischer Zirkel" ("Cercle linguistique de Prague") genannt - zusammenhängend formuliert. Darin kam dem K o n t r a s t bei der Definierung des Phonems (als kleinster bedeutungskonstituierender Spracheinheit) die entscheidende Rolle zu. Diese strukturalistische Schule verdankt ihrem bedeutendsten Vertreter, nämlich dem russischen Sprachwissenschaftler N. S. Trubetzkoy, eines ihrer Hauptwerke: die posthum erschienenen "Grundzüge der Phonologie" (N. S. Trubetzkoy 1939). Diese Arbeit und die anderen wertvollen Beiträge des Prager Strukturalismus im Bereich der funktionalen Linguistik lassen einige Denkansätze deutlich werden, die auch in der späteren kontrastiven Linguistik zu erkennen sind, so zum Beispiel die Betrachtung des Kontrasts als Strukturprinzip, das Interesse an den unterschiedlichen Möglichkeiten verschiedener Sprachen, gleiche oder ähnliche kommunikative Funktionen auszudrücken usf.

Den Grundstein der eigentlichen kontrastiven Linguistik

legte einer der hervorragenden Vertreter des amerikanischen Strukturalismus, C h a r l e s C. F r i e s, in seinem 1945 veröffentlichten Buch "Teaching and learning English as a foreign language". Er wies als erster auf die Notwendigkeit paralleler Beschreibungen von Strukturen der Muttersprache und der zu erlernenden Fremdsprache hin: "The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner." (Ch. C. Fries 1945, 9). Die besten Lehr- und Lernmaterialien, die für den Fremdsprachenunterricht bestimmt sind, seien also diejenigen, die auf der wissenschaftlichen Beschreibung der zu erlernenden Sprache beruhen, und zwar nachdem diese mit einer parallelen Beschreibung der Muttersprache des Schülers sorgfältig verglichen wurde.

Auf die Notwendigkeit der Erstellung spezieller Unterrichtsmaterialien entsprechend der jeweiligen Muttersprachlerkategorie wird einige Jahre später erneut expliziter Bezug genommen: "The more we deal with English as a foreign language the more we are impressed with the need of special materials for each linguistic background. 'Foreign' language teaching is always a matter of teaching a specific 'foreign' language to students who have a specific 'native' background." (Ch. C. Fries 1949, zit. nach H. L. Kufner 1973, 17).

Besonders wichtige Beiträge zur Entstehung und Entwicklung der auf die Optimierung des Fremdsprachenunterrichts ausgerichteten kontrastiven Linguistik leistete der amerikanische Hochschullehrer R o b e r t L a d o (1948; 1957; 1961; 1964/1976, 9 - 58) von der Universität Georgetown. Er formulierte eine Theorie der kontrastiven Linguistik und lieferte u. a. praktische Hinweise für die Gestaltung der fremdsprachlichen Unterrichtsmaterialien in Abhängigkeit von den Ergebnissen der kontrastiven Analyse. "Textbooks should be graded as to grammatical structure, pronunciation, vocabulary, and cultural content. And grading can be done best after the kind of comparison we are presenting here." (R. Lado 1957, 3). Im Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit stand die Frage nach der Hauptquelle der

im Lernprozeß einer Fremdsprache auftretenden Schwierigkeiten: Diese seien hauptsächlich auf die Unterschiede zwischen der zu erlernenden Fremdsprache und der Muttersprache des Lerners zurückzuführen, und die kontrastive Linguistik habe eben die Aufgabe, Strukturen der beiden Sprachen miteinander zu vergleichen und dabei die interlingualen Verschiedenheiten zu identifizieren; die letzteren seien für die praktische Arbeit des Fremdsprachenlehrers von besonderem Interesse. (R. Lado 1964/1976, 30).

Abgesehen von anderen frühen theoretischen Beiträgen zur kontrastiven Linguistik (z. B. U. Weinreich 1953), kann man behaupten, daß Ch. C. Fries und R. Lado die Grundlagen für das Zustandekommen der späteren kontrastiven Projekte geschaffen haben, deren erste Ergebnisse Anfang der 60er Jahre ebenfalls auf amerikanischem Boden verzeichnet wurden (s. 1.6.1.).

1.4. Theoretische Voraussetzungen der kontrastiven Linguistik

Die kontrastive Linguistik gründete sich auf die theoretische Linguistik, d. h. auf jene Wissenschaft, die das Sprachsystem beschreibt, indem sie verschiedene Darstellungsmodelle verwendet: das strukturalistische Modell, das generative Transformationsmodell, die Valenztheorie usw.

Das Hauptproblem, mit dem sich die Theoretiker der kontrastiven Linguistik auseinandergesetzt haben, lautet: Worin besteht das Verhältnis zwischen Ausgangs- und Zielsprache im Laufe des Zielsprachenerwerbs? Wie wirkt sich dieses Verhältnis auf den Lehr- und Lernprozeß im Fremdsprachenunterricht aus? Als theoretische Voraussetzungen für die Lösung dieses Problems galten folgende Überlegungen (Ch. C. Fries 1945; R. Lado 1948; 1957; Ch. A. Ferguson 1962; F. A. Rice 1962; G. Rondeau 1965; J. Juhász 1973):

a) Der Einfluß der Fremdsprache auf die Muttersprache im Laufe des Fremdspraohenerwerbs sei ein unwichtiger, belangloser Faktor. Es bestehe, genauer gesagt, keine ernst zu nehmende Ge-

fahr, daß muttersprachliche Kenntnisse durch fremdsprachliche beeinflußt werden.

b) Der Einfluß der Muttersprache auf die Fremdsprache im Laufe des Fremdsprachenerwerbs sei dagegen von großer Bedeutung. Die Beeinflussung der fremdsprachlichen Leistungen des Lerners durch dessen muttersprachliche Kenntnisse erfolge im Sinne des T r a n s f e r s, d. h. der Übertragung früher erworbener und bereits gefestigter Sprachkenntnisse. Es gebe einen positiven und einen negativen Transfer.

c) Die strukturellen Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten der zwei "Kontrastsprachen" seien die Grundlage für das Zustandekommen des p o s i t i v e n T r a n s f e r s, der die Erlernung der Fremdsprache erleichtere: Der Lerner könne also die von ihm in die Fremdsprache übertragenen Kenntnisse der Muttersprache, die die beiden Sprachen gemeinsam haben, auch in der Fremdsprache richtig verwenden.

d) Die strukturellen Unterschiede zwischen den "Kontrastsprachen" seien die Ursache des n e g a t i v e n T r a n s f e r s, der die Erlernung der Fremdsprache erschwere: Diese Beeinflussung des Lernprozesses im negativen Sinne - auch als I n t e r f e r e n z bezeichnet - bilde folglich die Ursache der fremdsprachlichen Fehlleistungen des Lerners.

e) Interferenzerscheinungen seien hauptsächlich im Bereich der Phonetik, Grammatik, Semantik und der stilistischen Ebenen der Fremdsprache feststellbar.

f) Das Hauptanliegen der kontrastiven Linguistik bestehe - entsprechend dem bisher Gesagten - darin, anhand der kontrastiven Analyse die Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten im phonetischen, grammatischen und lexikalischen Bereich der Mutter- und Fremdsprache herauszustellen.

Im Zusammenhang mit den obenerwähnten Begriffen "positiver Transfer" und "negativer Transfer" (oder "Interferenz") sei hier die Anmerkung gestattet, daß diese in der Fachliteratur zur kontrastiven Linguistik nicht einheitlich definiert und

gebraucht wurden. Vielmehr waren sie oft Gegenstand heftiger Diskussionen und Kontroversen, und auch beim heutigen Stand der Forschung besteht noch keine Einigkeit angesichts ihrer inhaltlichen Bestimmung. Hatten der Transfer und die Interferenz früher eine Schlüsselfunktion in der kontrastiven Linguistik, so scheinen sie inzwischen viel an Bedeutung verloren zu haben: Entweder sie werden heute in den theoretischen Diskussionen überhaupt nicht mehr gebraucht bzw. erwähnt, oder man setzt deren Definitionen einfach als "bekannt" (oder "altvertraut") voraus.

Auf die angedeutete Polemik soll hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Festzuhalten ist, daß die Begriffe "positiver Transfer" und "negativer Transfer" (oder "Interferenz") weiter oben nach einer Auffassung erläutert wurden, die in der Fachliteratur zur kontrastiven Linguistik weit verbreitet war. Dementsprechend lassen sich auch beliebige Beispiele für mögliche Quellen von Transfererscheinungen beim Erlernen einer Fremdsprache anführen: I Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten der Muttersprache und Fremdsprache; II Unterschiede zwischen Muttersprache und Fremdsprache.

I Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten der Muttersprache und Fremdsprache, die entsprechend der unter c) genannten Voraussetzung das Erlernen der Fremdsprache erleichtern sollen:

	MUTTERSPRACHE:	/	FREMDSPRACHE:
	E n g l i s c h	/	D e u t s c h
(1)	Das attributiv gebrauchte Adjektiv steht in beiden Sprachen normalerweise vor dem Beziehungswort:		
(1a)	the small house	/	das kleine Haus
(1b)	old woman	/	alte Frau
(2)	Das Alter wird in beiden Sprachen mit Hilfe des Verbs to be / sein + Zeitangabe + old / alt ausgedrückt:		
(2a)	He is 2o years old.	/	Er ist 2o Jahre alt.
(2b)	The dog is 7 months old.	/	Der Hund ist 7 Monate alt.

D e u t s c h / F r a n z ö s i s c h

(3) Ausdrücke wie Angst haben, Durst haben, Hunger haben lassen sich auch im Französischen mit dem Verb haben / avoir und dem entsprechenden Substantiv bilden:

(3a) Ich habe Angst. / J'ai peur.
(3b) Ich habe Durst. / J'ai soif.
(3c) Ich habe Hunger. / J'ai faim.

R u m ä n i s c h / D e u t s c h

(4) Reflexive Verben wie a se bucura / sich freuen, a se grăbi / sich beeilen verlangen in beiden Sprachen ein Reflexivpronomen im Akkusativ:

(4a) Te bucuri. / Du freust dich.
(4b) Mă grăbesc. / Ich beeile mich.

(5) Reflexive Verben wie a-şi închipui / sich einbilden, a-şi propune / sich vornehmen verlangen in beiden Sprachen ein Reflexivpronomen im Dativ:

(5a) Ce-ţi închipui? / Was bildest du dir ein?
(5b) Nu mi-am propus nimic deosebit. / Ich habe mir nichts Besonderes vorgenommen.

II Unterschiede zwischen Muttersprache und Fremdsprache, die entsprechend der unter d) genannten Voraussetzung das Erlernen der Fremdsprache erschweren sollen:

MUTTERSPRACHE: / FREMDSPRACHE:
D e u t s c h / E n g l i s c h

(6) Der deutsche Aussagesatz ist durch die Zweitstellung des Finitums gekennzeichnet, während der englische Aussagesatz auch eine andere Gliedfolge haben kann:

(6a) Er kommt immer rechtzeitig./ He always comes in time.

Potentielle grammatische Interferenz bei deutschen Englischlernern:

* He comes always in time. (Vgl. J. Juhász 1973, 458).

(6b) In Amerika lebe ich in New York. / In America I live in New York.

Potentielle grammatische Interferenz
bei deutschen Englischlernern:
* In America live I in New York.

Deutsch / Französisch

(7) "Im Deutschen kann man das Wort Flasche u. a. für den Behälter von Flüssigkeiten gebrauchen, und man kann damit auch das Syntagma den Säugling mit der Flasche nähren bilden. Im Französischen kann man im ersten Fall unter entsprechenden Distributionsbedingungen das Wort bouteille gebrauchen, im zweiten jedoch fast nur nourrir au biberon sagen." (J. Juhász 1973, 459).

(7a) das Kind mit der Flasche nähren / nourrir au biberon

Potentielle semantische Interferenzen
bei deutschen Französischlernern:
* nourrir avec la bouteille (vgl. ebd.).

Französisch / Deutsch

(8) Die pronominalen Verben des Französischen bilden das Perfekt und das Plusquamperfekt (passé composé und plus-que-parfait) immer mit dem Auxiliarverb être / sein, während die entsprechenden reflexiven Verben des Deutschen diese zusammengesetzten Zeiten immer mit haben / avoir bilden.

(8a) Je me suis lavé(e). / Ich habe mich gewaschen.

(8b) Je m'étais lavé(e). / Ich hatte mich gewaschen.

Potentielle grammatische Interferenzen
bei französischen Deutschlernern:
* Ich bin mich gewaschen.
* Ich war mich gewaschen.

Rumänisch / Deutsch

(9) Im Rumänischen werden das Perfekt und das Plusquamperfekt

(perfect compus und mai mult ca perfect) bei allen Verben mit dem Auxiliarverb a avea / haben gebildet. Im Deutschen stehen für die Bildung dieser zusammengesetzten Zeiten zwei Auxiliarverben zur Verfügung: haben / a avea oder sein / a fi.

(9a) Cu cine ai venit? / Mit wem bist du gekommen?
(9b) L-am întâlnit. / Ich bin ihm begegnet.

Potentielle grammatische Interferenzen bei rumänischen Deutschlernern:
* Mit wem hast du gekommen?
* Ich habe ihn begegnet.
Als zusätzliche Interferenzquelle kommt hier die Transitivität des rumänischen Verbs a întâlni pe cineva gegenüber der Intransitivität des deutschen Verbs jm. begegnen in Betracht.

1.5. Zielsetzung der kontrastiven Linguistik

Die kontrastive Linguistik war, wie bereits erwähnt (s. 1.1.3.), von Anfang an anwendungsorientiert: Die Ergebnisse der kontrastiven Analyse waren nämlich für Lehrbuchautoren sowie für Fremdsprachenlehrer und -lerner bestimmt. Die zu erstellenden kontrastiven Grammatiken sollten eine Schlüsselfunktion haben bei der Hierarchisierung und Strukturierung des zu erlernenden Stoffes. Sie sollten berücksichtigt werden bei der Erarbeitung neuer (sprich besserer, erfolgversprechender) Lehrmaterialien (wie Lehrbücher, Textsammlungen, Übungshefte usw.) zugunsten des Fremdsprachenunterrichts. Durch ihren Aufbau und Inhalt sollten die neuen Lehrwerke sämtliche Lernschwierigkeiten beseitigen, die durch die kontrastive Analyse der Fremd- und Muttersprache einer bestimmten Lernerkategorie prognostiziert waren: Die neuen Lehrwerke sollten nämlich so konzipiert werden, daß Fehlerursachen - und somit selbst die Entstehung von Fehlern - während der Fremdsprachenerlernung ausgeschaltet werden können. - Das Hauptziel der kontrastiven Linguistik war

folglich, anders gesagt, zur Optimierung der Lernleistungen der Schüler im Fremdsprachenunterricht wesentlich beizutragen.

1.6.o. Ergebnisse der kontrastiven Analyse

1.6.1. Kontrastive Projekte (Auswahl)

Die ersten Forschungsergebnisse der kontrastiven Analyse sind verständlicherweise in jenem Land verzeichnet worden, in dem auch die contrastive linguistics als Disziplin durch den entscheidenden Beitrag von Ch. C. Fries und R. Lado (s. 1.3.) begründet worden war. Zu Beginn der 6oer Jahre startete man ein großes Projekt unter der Leitung von Charles A. Ferguson am Center for Applied Linguistics in Washington mit dem Ziel, kontrastive Darstellungen des grammatischen und Lautsystems der in den USA meistgelernten Sprachen zu erarbeiten. Ein erstes Ergebnis des Projekts bildete die "Contrastive Structure Series", die in der Zeit 1962 - 1965 veröffentlicht wurde. Die Serie bot hauptsächlich die grammatische und phonologische Beschreibung der folgenden Sprachenpaare: Englisch / Deutsch (H. L. Kufner 1962; W. G. Moulton 1962), Englisch / Italienisch (F. B. Agard und R. J. di Pietro 1965 a; 1965 b), Englisch / Spanisch (R. P. Stockwell und J. D. Bowen 1965; R. P. Stockwell, J. D. Bowen und J. W. Martin 1965) etc. Als Beschreibungsmodell hierfür galt das strukturalistische. Später wurden jedoch auch andere linguistische Modelle verwendet. Die theoretischen Grundprinzipien der "Contrastive Structure Series" stimmen weitgehend mit denen überein, die in 1.4. präsentiert wurden.

Die "Contrastive Structure Series" löste anfangs Begeisterung in den Reihen der Theoretiker und Praktiker aus, so daß gegen Ende der 6oer Jahre mit weiteren großangelegten Forschungsprojekten begonnen wurde, die im großen und ganzen die Grundsätze der genannten Serie befolgten. In Europa z. B. wurden zahlreiche kontrastive Großprojekte (d. h. Gemeinschaftsprojekte) in Angriff genommen (und zusätzlich dazu eine beachtliche Zahl von kontrastiven Einzeluntersuchungen). Von den ältesten europäischen Projekten seien hier erwähnt:

- "Das Projekt für angewandte kontrastive Sprachwissen-

schaft" (PAKS) für das Sprachenpaar Deutsch / Englisch, begonnen im Jahre 1968 unter der Leitung von Gerhard Nickel an der Universität Stuttgart (s. VV AA 1963 - 1973).

Im Rahmen des Projekts wurden kontrastive Studien zu grammatischen Teilgebieten des Englischen und Deutschen und darüber hinaus eine Reihe von Fehleranalysen (s. infra 2.7.) durchgeführt.

Die veröffentlichten Materialien wenden sich an Wissenschaftler, Studenten und Sprachlehrer und sind weitgehend auf die Unterrichtspraxis eingestellt.

- "The Polish - English Contrastive Project" (PECP), begonnen 1968 unter der Leitung von Jacek Fisiak an der Universität Poznań (s. J. Fisiak 1973 ff.).

Hauptziele des Projekts waren:

(a) die Erarbeitung von exhaustiven polnisch-englischen theoretischen und angewandten kontrastiven Grammatiken;

(b) die Erstellung von Lehrmaterialien für den Englisch- und Polnischunterricht für Polen bzw. Engländer.

Als linguistisches Beschreibungsmodell wurde die generative Transformationsgrammatik herangezogen.

- "The Serbo-Croatian - English Contrastive Project" (SCECP), begonnen 1968 unter der Leitung von Rudolf Filipović an der Universität Zagreb (s. R. Filipović 1969 ff.).

Die Projektteilnehmer gingen davon aus, daß die Ergebnisse der kontrastiven Analyse mit den Ergebnissen der Fehleranalyse (s. infra 2.6.) zu ergänzen seien, um nachher für die Fremdsprachendidaktik verwertet werden zu können.

- "The Romanian - English Contrastive Analysis Project" (RECAP), begonnen 1969 unter der Leitung von Dumitru Chiţoran und Tatiana Slama-Cazacu an der Universität Bukarest (s. T. Slama-Cazacu, S. G. Eretescu und D. Chiţoran 1971 ff.).

Über den systematischen Vergleich des Rumänischen und Englischen hinaus wurden hierbei psycholinguistische "Kontaktanalysen" (s. infra 3.o.) durchgeführt, die

den rumänischen Englischlerner als "Kontaktpunkt" von Ausgangs- und Zielsprache berücksichtigt und somit reale Berührungserscheinungen beider Sprachen wie auch reale Schwierigkeiten rumänischer Schüler beim Erlernen des Englischen festgestellt haben.

Im letzten Vierteljahrhundert konnte man von einer wahren Flut von Publikationen unterschiedlicher Zielsetzung und Qualität reden, in denen versucht worden ist, beliebige Ausgangssprachen, wie Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch etc., mit unzähligen Zielsprachen systematisch zu vergleichen.

Erwähnenswerte Ergebnisse der kontrastiven Analyse sind im Laufe der Jahre bei der Beschreibung der deutschen Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen erzielt worden, und zwar im Rahmen zahlreicher Projekte bzw. Einzeluntersuchungen. Von den Sprachen, mit denen das Deutsche kontrastiert wurde, seien hier angeführt: Englisch (s. o. PAKS), Finnisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Niederländisch, Norwegisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Schwedisch, Serbokroatisch, Slowakisch, Spanisch, Tschechisch, Türkisch usf.

Eine besonders wichtige Rolle bei dieser enormen Kontrastierungsarbeit spielte das Mannheimer Institut für deutsche Sprache, dessen beachtliche Leistungen bei der Betreuung und Verwirklichung der Projektreihe zur kontrastiven Grammatik für folgende Sprachenpaare hervorzuheben sind: Deutsch / Französisch (J.-M. Zemb 1978; 1984); Deutsch / Japanisch (T. Kaneko und G. Stickel 1983 ff.); Deutsch / Serbokroatisch (U. Engel und P. Mrazović 1986); Deutsch / Spanisch (N. Cartagena und H.-M. Gauger 1989); Deutsch / Rumänisch (U. Engel, M. Isbășescu, S. Stănescu und O. Nicolae 1993). Das Projekt der deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik und eine Bilanz der deutsch-rumänischen kontrastiven Bemühungen sollen in 1.6.2. bzw. 1.6.3. näher beleuchtet werden.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß all diese Großprojek-

te einen gemeinsamen Nenner haben: Sie stützen sich mehr oder weniger auf die theoretischen Grundprinzipien, die von der amerikanischen kontrastiven Linguistik (s. o. 1.3. und 1.4.) propagiert worden sind; wenn auch zuweilen in unterschiedlicher Form übernommen, blieben die Grundprinzipien der genannten Projekte in ihrem Wesen jedoch die gleichen. Dies hatte vielerorts, wie noch gezeigt werden soll, eine gewisse Überschätzung der Leistungsfähigkeit der kontrastiven Linguistik zur Folge, im Sinne daß man geneigt war, in diesen Grundprinzipien die einzige Basis für eine Theorie des Fremdsprachenerwerbsprozesses und auch für eine Theorie des Übersetzens zu sehen. (Vgl. auch: K.-R. Bausch 1974, 172 f.; H. Wode 1982, 21).

Diese Auffassung ist mittlerweile revidiert worden, und aus der Sicht der 9oer Jahre sind die linguistisch fundierten kontrastiven Arbeiten eher als Beiträge zur Entwicklung der linguistischen Grundlagenforschung und nur begrenzt als Basis für die Erklärung von Lernschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht zu betrachten (vgl. auch <u>infra</u> 1.9.). Isoliert wird heutzutage noch die Auffassung vertreten, von linguistischen Sprachkontaktforschungen dürfe man unmittelbar gewinnbringende Handreichungen für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts oder für dessen Praxis erwarten.

Kontrastive Studien werden nach wie vor in großer Anzahl erarbeitet und veröffentlicht. Zur Exemplifizie-

rung sei hier auf einige Publikationen vom Anfang der 9oer Jahre verwiesen, in denen Teilbeschreibungen des Deutschen im Kontrast zu deren Entsprechungen in anderen Sprachen dargestellt werden:

- verbale Aspektualität bzw. Satzbaupläne im Koreanischen und im Deutschen (K.-H. Lie 1991; G.-J. Jun 1993);
- Aspekte der polnisch-deutschen Interferenz im Bereich der Aussprache (M. Podskarbi 1992);
- textlinguistische Analyse des Griechischen und des Deutschen (Ch. Bickes 1993);
- fokussierende Sätze im Deutschen und im Englischen (J. Kiese 1993);
- substantivische Wortbildungen des Deutschen und des Norwegischen (S. Kvam 1993);
- Wortarten und Satztypen im Deutschen und im Russischen (W. Mühlner und K.-E. Sommerfeldt 1993);
- Formen und Funktionen der Rückfrage im Deutschen und im Spanischen (P. Peretti 1993);
- komplexe Prädikatsausdrücke des Deutschen und des Französischen (H. Böhmer 1994);
- Semantik und Syntax deutscher und chinesischer Verben des Existierens (X. Chen 1994);
- gesprächssteuernde Partikeln des Neugriechischen und des Deutschen (M. Liedke 1994).

In den nächsten zwei Subkapiteln soll, wie bereits erwähnt, auf das Projekt der deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik eingegangen werden.

1.6.2. Das Projekt zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik (DRKG)

Das Projekt wurde 1976 aufgrund einer Vereinbarung zwischen der Universität Bukarest und dem Institut für deutsche Sprache, Mannheim, ins Leben gerufen. Projektleiter waren Prof. Dr. Mihai Isbăşescu (Bukarest) und Prof. Dr. Ulrich Engel (Mannheim). Es wurde anfangs in einem Team gearbeitet, das etwa 30 Projektteilnehmer zählte: hauptsächlich Germanisten aus Rumänien (und zwar von den Germanistiklehrstühlen aus Bukarest, Hermannstadt, Jassy, Klausenburg, Kronstadt, Oradea und Temeswar), einige rumänische Deutschlehrer aus dem Gymnasialunterricht und einige Gastlektoren aus der BR Deutschland.

Auf der ersten Projektkonferenz (November 1978) zog einer der Projektleiter in seiner Eröffnungsrede eine "erste Bilanz der deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik" (s. M. Isbăşescu 1978/1979). Aus diesem Anlaß wurden u. a. die Grundzüge dieser Grammatik dargestellt, wie sie damals konzipiert waren. An dieser Stelle sollen sie, wie folgt gruppiert, wiedergegeben werden:

I Grundprinzipien
II Theoretische und methodische Grundlegung
III Erwartungen
IV Stellung und Verhältnis zum Fremdsprachenunterricht
V Struktur

der geplanten kontrastiven Grammatik (vgl. ebd.).

I GRUNDPRINZIPIEN DER DRKG

"Es ist selbstverständlich, daß wir [...] folgende schon anerkannte Grundprinzipien beachten werden:

1. Den Unterschied zwischen dem Erlernen einer Fremdsprache und dem Erwerb der Muttersprache, wobei die Strukturen der Primärsprache nicht leicht den Weg für die der Zielsprache freilassen." (Ebd., 8).

2. Das Deutsche und das Rumänische sind zwei genetisch

verwandte Sprachen, die viele ähnliche kommunikative Verhaltens- und Handlungsweisen sowie ähnliche soziokulturelle Bedingungen aufweisen; man solle diese Ähnlichkeiten erkennen und mit ihrer Hilfe auch den Weg zu "andersartigen" Merkmalen erschließen (ebd.).

3. Man solle dem Lernenden im Unterricht "gemäß seinen Erwartungen" zunächst "die kommunikativ-funktionalen Übereinstimmungen" (d. h. "Entsprechungen zwischen den Bedeutungs- und Ausdrucksstrukturen") beider Sprachen vermitteln (ebd., 9). Erst nachher habe man im Unterricht die strukturellen Unterschiede zu beschreiben, weil man somit der Neigung der Lernenden, Eigenschaften der Muttersprache auf die Fremdsprache zu übertragen, entgegenwirken könne. Hierfür seien "Lernmaterialien und -methoden wie auch [...] Bewußtmachung und entsprechende Übungen" im Unterricht erforderlich (ebd.).

4. Zur Verwirklichung dieses didaktischen Vorhabens sei ein systematischer Vergleich des Deutschen und des Rumänischen nötig, der "mit der separaten Beschreibung der Einheiten und Strukturen einer jeden Sprache" zu beginnen habe; daran habe sich "die Beschreibung der zwischensprachlichen Entsprechungen und Kontraste" anzuschließen, womit ein "linguistischer Bezugsrahmen für die Entwicklung von entsprechenden didaktischen Verfahren" verfügbar sei (ebd.).

II THEORETISCHE UND METHODISCHE GRUNDLEGUNG DER DRKG

Für die Beschreibung der deutschen Sprache wurde das Modell der Dependenztheorie in der Form der Verbvalenzgrammatik von Ulrich Engel (1977) herangezogen. Dieses Modell betrachtete man (so M. Isbăşescu a. a. O.) sowohl als theoretische wie auch als methodische Grundlage für die DRKG.

Da für die Beschreibung des Rumänischen keine vollständige Dependenzgrammatik zur Verfügung stand - außer den traditionellen Handbüchern lagen nur noch einige neuere Darstellungen einzelner Sprachgebiete nach strukturalistischen und generativen Modellen vor -, fand man in der verbzentrierten Satzgrammatik

"Sintaxa limbii române. Partea I. Sintaxa grupului verbal" von Gabriela Pană Dindelegan (1976) einen geeigneten Ausgangspunkt.

Auf datenerhebende Untersuchungsmethoden etwa mit Hilfe von Textcorpora wurde in expliziter Weise verzichtet: "Über die Frage, ob und in welchem Maße ein Textcorpus benützt werden soll, muß gesagt werden, daß wir von Anfang an auf eine corpus-orientierte Arbeitsweise verzichtet haben, da sie für unser Unternehmen unökonomisch und zeitverschwendend sein würde. Statt dessen wollen wir vorliegende grammatische Beschreibungen ausgiebig als Corpora benützen und nur bei Beschreibungslücken oder -versagen der Quellen gezielte Corpusuntersuchungen durchführen." (M. Isbăşescu ebd., lo).

III ERWARTUNGEN

Die zu erwartenden Ergebnisse wurden folgendermaßen vorausgesagt (vgl. ebd., lo f.):

1. Die Ergebnisse der kontrastiven Analyse sollten in Form einer b i d i r e k t i o n a l e n bzw. r e v e r s i b l e n G r a m m a t i k abgefaßt werden, die als Grundlage didaktischer Materialien für rumänische Deutschlerner bzw. deutsche Rumänischlerner dienen sollte.

2. Der Schwerpunkt der kontrastiven Grammatik sollte im Bereich der Morphologie und Syntax beider Sprachen liegen.

3. Das phonologische System des Deutschen und des Rumänischen sollte möglichst vollständig behandelt werden; die entsprechenden Kapitel sollten jedoch "nicht mehr als einen relativ kleinen Teil der Gesamtdarstellung ausmachen, da die Lernerfolge im phonischen Bereich [...] erfahrungsmäßig meistens unvollkommen bleiben und auch nicht unbedingt erforderlich sind." (Ebd.).

4. Erwartet wurde schließlich ein Vergleich von Bedeutungsstrukturen beider Sprachen: Äußerungsarten, Zeit, Negation, Komparation, Hervorhebung, Verstärkung, Abschwächung, Abtönung, Modalität etc.

Was von der DRKG n i c h t e r w a r t e t werden

sollte, haben die Mitarbeiter am Projekt damals auch präzisiert (vgl. ebd., 10):

. Die DRKG sollte keine exhaustive Beschreibung sämtlicher Sprachfakten sein, sondern eine Darstellung, die "alle relevanten Beschreibungsebenen berücksichtigen" sollte. Damit war die gesprochene und geschriebene Sprache gemeint, die in beiden Ländern üblich ist. Regionale und dialektale Besonderheiten des Deutschen und des Rumänischen sollten unberücksichtigt bleiben.

. Die DRKG sollte auch keine Übersetzungsgrammatik sein. Gegen eine solche Grammatik wurden zwei Argumente vorgebracht: Zum einen dürfe man Original und Übersetzung nicht als "ausreichende Beweise" bei der Kontrastierung zweier Sprachen ansehen; zum anderen seien Übersetzungsbeispiele nicht immer kennzeichnend für die Strukturen einer Sprache.

. Vom Aufbau her sollte sich die DRKG nicht an der didaktischen Lernprogression orientieren, sondern an der linguistischen Systematik.

IV STELLUNG UND VERHÄLTNIS DER DRKG ZUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Projektteilnehmer hatten sich zum Ziel gesetzt, keine theoretische Abhandlung zu erstellen, sondern der Fremdsprachendidaktik Forschungsergebnisse zur Verfügung zu stellen, die den unterrichtspraktischen Bedürfnissen Rechnung tragen sollten. Es wurde darauf hingewiesen, daß die geplante kontrastive Grammatik jedoch nicht als Lehrbuch (d. h. nicht als unmittelbare didaktische Hilfe) verstanden werden dürfe: "Unsere Ergebnisse [...] sollen die Grundlage für später zu erarbeitende Lehrwerke und für die Vereinheitlichung des Deutschunterrichts an allen Schulstufen unseres Landes abgeben. Die eigentliche didaktische Umsetzung dieser Ergebnisse kann nicht von unserem Kollektiv vorgenommen werden und bleibt Aufgabe der Lehrbuchautoren." (Ebd., 11).

V STRUKTUR DER DRKG

Die ursprüngliche Gliederung der DRKG schloß folgende zehn Gebiete bzw. Kapitel ein (ebd., 12):

1. Allgemeines über grammatische Beschreibungsverfahren, dependenztheoretische Grundbegriffe und grammatische Termini;
2. Phonetik: Phonologie / Phonetik, Prosodik;
3. Die Wörter und ihre Flexion: das Verb, das Nomen, das Determinativ, das Adjektiv, das Pronomen, Partikeln;
4. Wortbildung: Derivation, Komposition;
5. Phrasen: Nominalphrasen, Adjektivphrasen, Pronominalphrasen, Verbalphrasen;
6. Der einfache Verbalsatz: Satzglieder, Ergänzungen, Satzmuster und Satzbaupläne, Angaben, Satzgliedfolge;
7. Der komplexe Satz: Ergänzungssätze, Angabesätze, Attributsätze;
8. Texte: Textreferenz, Textsorten;
9. Inhaltssyntax: Äußerungsarten, Zeit, Negation, Komparation, Hervorhebung, Verstärkung, Abschwächung, Relativierung, Abtönungspartikeln, Modalität, Aspekt, Aktionsart;
10. Deutsch-rumänisches Valenzlexikon.

Diese Struktur war nicht als verbindlich oder endgültig anzusehen, sondern sie hatte einen orientativen Charakter.

1.6.3. Eine Bilanz der deutsch-rumänischen kontrastiven Bemühungen

Das Projekt der DRKG wurde, wie erwähnt, im Jahre 1976 initiiert. Die darauffolgenden Jahre brachten eine bemerkenswerte Tätigkeit im Rahmen dieses Projekts bzw. im Zusammenhang mit diesem Projekt mit sich. Sie fand ihren Niederschlag in einer Reihe von Publikationen - darunter Bücher und Aufsätze, die als Individual- oder Gemeinschaftsarbeiten rumänischer und deutscher Autoren erschienen -, in unpubli-

zierten Dissertationen, die von rumänischen Promovenden an der Universität Bukarest verteidigt wurden, in zahlreichen ungedruckten Seminar- und Diplomarbeiten an rumänischen Universitäten wie auch in unzähligen Diskussionsbeiträgen, die von rumänischen Autoren auf verschiedenen wissenschaftlichen Tagungen gehalten wurden.

Es muß darauf hingewiesen werden, daß viele von diesen kontrastiven Produktionen, insbesondere Diskussionsbeiträge, Seminar- und Diplomarbeiten, unabhängig vom Projekt der DRKG und deshalb zusätzlich zu dessen Ergebnissen entstanden sind. Ferner ist zu beachten, daß deutsch-rumänische kontrastive Analysen nicht erst seit 1976, also nicht seit dem Beginn des kontrastiven Projekts, an den rumänischen Universitäten durchgeführt werden, sondern es gab sie auch früher. Außerdem sind die deutsch-rumänischen kontrastiven Bemühungen im rumänischen Hochschulunterricht in Betracht zu ziehen, die nicht in der Linguistik, sondern in der Psycholinguistik und in der Fehlerwissenschaft angesiedelt sind. Folgerichtig kann man das Gebiet der deutsch-rumänischen Kontrastivik nicht auf das Projekt zur DRKG reduzieren, wenn auch die meisten veröffentlichten kontrastiven Arbeiten aus der Feder von Mitarbeitern am Projekt stammen.

Die wichtigsten davon werden nachstehend aufgelistet (vgl. auch U. Engel, M. Isbăşescu, S. Stănescu und O. Nicolae 1993, 12 f.): a) Vorarbeiten der DRKG; b) die DRKG; c) andere Publikationen, die im Zusammenhang mit dem Projekt der DRKG entstanden (Bücher, Aufsätze, Dissertationen).

a) V o r a r b e i t e n d e r D R K G :

. "Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik": insgesamt 78 Tagungsbeiträge, die auf vier Konferenzen der Mitarbeiter am Projekt (Hermannstadt, 1978; Jassy, 1979; Hermannstadt, 198o; Bukarest, 198o) gehalten wurden (s. die Dokumentationen der Tagungsbeiträge in: M. Isbăşescu und U. Engel 1978/1979; 1979/198o; 198o/1981 a; 198o/1981 b).

b) Die DRKG:

. "Das Lautsystem des Deutschen und des Rumänischen", G. Gregor-Chiriţă (1991);
. "Kontrastive Grammatik deutsch-rumänisch", U. Engel, M. Isbăşescu, S. Stănescu und O. Nicolae (1993).

c) Andere Publikationen, die im Zusammenhang mit dem Projekt der DRKG entstanden:

. "Valenzlexikon deutsch-rumänisch. Dicţionar de valenţă german-român", U. Engel, E. Savin, R. Mihăilă-Cova, I. Lăzărescu, L. Popa und N. Roth (1983);
. "Verbvalenz und Satzbaupläne. Eine deutsch-rumänische kontrastive Studie", S. Stănescu (1983; 1986);
. "Die Wortstellung im Deutschen und im Rumänischen", D. Sandu (1993);
. "Die Wortfolge. Regeln und Ausnahmen", D. Sandu (1994).

In einer Reihe von Aufsätzen, die hauptsächlich in Periodika erschienen, wurden diverse Themenkomplexe behandelt, wie zum Beispiel: die Vokale des Rumänischen und des Deutschen (G. Gregor-Chiriţă 1983); Aspekte der Verbvalenz im Deutschen und im Rumänischen (E. Viorel 1988); das Adjektiv und die Adjektivphrase im Deutschen und im Rumänischen (G. Konnerth 1993); die Negation im Deutschen und im Rumänischen (G. Vancea 198o); nominale Komposita des Deutschen und des Rumänischen (S. Stănescu 1992); das Problem der "falschen Freunde" im Deutschen und im Rumänischen (E. Viorel und A. C. Suciu 1977; E. Viorel 1987; 1987/1989; I. Lăzărescu 1993 a; 1993 b); deutsche und rumänische Farbenidiome (S. Stănescu 1993) etc.

Im Zusammenhang mit dem Projekt der DRKG wurden ferner an der Universität Bukarest Dissertationen verteidigt, in denen das Genus verbi (E. Viorel 1978), das Adjektiv und die Adjektivphrase (G. Konnerth 1984) und die Negation (A. Pitiş 1984) im Deutschen und im Ru-

mänischen dargestellt wurden.

Nach diesem Einblick in die Ergebnisse der kontrastiven Bemühungen von Mitarbeitern am deutsch-rumänischen Projekt soll zum Schluß des vorliegenden Subkapitels noch das grundlegende Werk des Projekts, die obenerwähnte "Kontrastive Grammatik deutsch-rumänisch", kurz präsentiert werden, mit deren Veröffentlichung nun auch das Endergebnis des Projekts vorgelegt werden konnte.

Die zu Beginn der Zusammenarbeit vorausgesehenen Grundzüge der DRKG (s. o. 1.6.2.: I - V) lassen sich nunmehr mit denen vergleichen, die in der abgeschlossenen Grammatik de facto enthalten sind. In der Einführung des Buches heißt es: "Diese Grammatik ist für Lehrkräfte und Studierende bestimmt: für Deutschsprechende mit Rumänisch als Zielsprache, für Rumänischsprachige mit Deutsch als Zielsprache und für alle, die an Strukturvergleichen der beiden Sprachen interessiert sind. Sie ist ferner geschrieben für alle, die Lehrmaterialien erstellen. Unser Ziel ist es auf der einen Seite, mit dieser Grammatik zur Verbesserung unserer Lehrwerke - Deutsch als Fremdsprache, Rumänisch als Fremdsprache - beizutragen; auf der anderen Seite möchten wir mit dem Buch eine Hilfe für die Vorbereitung und die Durchführung des Unterrichts der beiden Sprachen geben." (A. a. O., 9).

Das zweibändige Buch umfaßt sieben Teile, die

. den Satz
. das Verb
. den nominalen Bereich
. Partikeln
. fakultative Konstruktionen (Negation, Koordination und Apposition)
. Bereiche mit zwingender Regelung (Kongruenz, Rechtschreibung, Interpunktion)
. den Text

in beiden Sprachen beschreiben und kontrastieren. Auf einen eigenen phonetischen und phonologischen Teil wurde verzichtet.

Als Ersatz hierfür liegt das Buch einer Projektteilnehmerin (G. Gregor-Chiriţă 1991) vor, das als "'phonischer' Teil" der DRKG zu verstehen ist (so U. Engel und S. Stănescu in der Einführung der kontrastiven Grammatik, 9).

Beschreibungsgegenstand dieser Grammatik sind die deutsche und die rumänische Sprache der Gegenwart in ihrer Standardform. Die unterschiedlichen Grade der Akzeptabilität, die es in der Standardsprache gibt, werden im Buch insofern berücksichtigt und erläutert, als dies die eigene Sprachkompetenz und die subjektiven Entscheidungen der Verfasser ermöglichen (vgl. ebd., 14).

Als Beschreibungsmodell für die satzbezogene Kontrastierung des Deutschen und des Rumänischen galt die Dependenz-Verb-Grammatik (DVG), die am Institut für deutsche Sprache in Mannheim entwickelt worden ist und sich bei der ausführlichen Beschreibung der deutschen Sprache bereits bewährt hat (s. zum Beispiel U. Engel 1982; 1991). Für die Kontrastierung und die Erklärung von satzüberschreitenden sprachlichen Einheiten, d. h. von Texterscheinungen, wurden pragmatische textlinguistische Verfahren eingesetzt, wenngleich bestimmte Unzulänglichkeiten und Lücken dieser Wissenschaft von den Autoren der kontrastiven Grammatik eingesehen wurden. Hierzu ein Kommentar der Autoren selbst: "So mußten wir uns für den Textbereich mit Kompromissen behelfen, mit Verfahren, die im ganzen nicht den Stand der neuesten Forschung widerspiegeln, dafür aber verständliche Beschreibungen liefern." (U. Engel und S. Stănescu a. a. O., 1o).

Im Hinblick auf die Verständlichkeit dieser kontrastiven Grammatik läßt sich die Situation der rumänischen Leser, die mit den Prinzipien der DVG nicht vertraut sind, nicht als günstig bezeichnen. Die "Kontrastive Grammatik deutsch-rumänisch" ist im Grunde ein leichtverständliches Nachschlagewerk für Eingeweihte und Fachleute. Sie bietet eine rein theoretische linguistische Beschreibung (und kann deshalb nicht als didaktische Grammatik verwendet werden). Uneingeweihte Benutzer werden mit diesem Grammatikbuch in eine "neue (metasprachliche und begriffliche) Welt" des Deutschen

auf der einen Seite und des Rumänischen auf der anderen Seite eingeführt, zumal die rumänische Komponente dieser Grammatik sich stark unterscheidet von den bisherigen grammatischen Beschreibungen der rumänischen Sprache. Diese Feststellung läßt sich anhand einer weiteren Passage aus dem Buch bestätigen: "Bei der Terminologie haben wir versucht, möglichst wenig zu neuern. Freilich reicht der traditionelle Fachwortschatz für die Betrachtungsweise der DVG nicht völlig aus. Der Leser wird sich an die Namen der einzelnen Ergänzungen (und Angaben) gewöhnen müssen, er muß auch mit ihm ungewohnten Wortklassen und ihren Namen umgehen lernen; weiteres kommt hinzu. [...] Wer über grammatische Grundkenntnisse verfügt, wird mit unserem Terminologie-Inventar schnell zurechtkommen." (Ebd., 13).

Aus wissenschaftlichem Blickwinkel betrachtet, ist die "Kontrastive Grammatik deutsch-rumänisch" ein wertvoller Beitrag zur Entwicklung der linguistischen kontrastiven Grundlagenforschung und ein repräsentatives Beispiel für das Gelingen der bisherigen Zusammenarbeit rumänischer und deutscher Germanisten. Von dieser Grammatik gehen zugleich wichtige Impulse aus für die Fortsetzung der anwendungsorientierten Forschungsarbeit im Interesse der Unterrichtspraxis. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang die Suche nach Antworten und Lösungen für die Verwirklichung sämtlicher Ziele, die zu Beginn des Projekts zur DRKG (s. 1.6.2.) angekündigt worden sind. Von den noch offenen Fragen sollen hier einige kurz erwähnt werden:

- Über die bereits abgeschlossene kontrastive Grammatik hinaus bleibt noch die Verwirklichung des anfangs skizzierten Forschungsvorhabens unter Zuhilfenahme lernpsychologischer und fehleranalytischer Erkenntnisse abzuwarten, die "[...] eine wissenschaftlich begründete bidirektionale Erleichterung des Übergangs von der jeweiligen Primärsprache (bzw. Muttersprache) zur Zielsprache [...]" beim Erlernen der letzteren ermöglichen sollten. (M. Isbăşescu 1978/1979, 8).

- Es bleibt außerdem zu hoffen, daß deutsche und rumänische Didaktiker und Lehrbuchautoren die vorliegende kontrastive Grammatik zu didaktischen Zwecken verarbeiten und somit zur erwünschten Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen im Unterricht Deutsch bzw. Rumänisch als Fremdsprache in beiden Ländern beitragen werden.
- Interessant und nützlich wären ferner Experimentaluntersuchungen, die feststellen könnten, ob und inwieweit von einer Überlegenheit der Deutschlehrwerke auf DVG-Basis gesprochen werden kann (im Vergleich zu anders fundierten Lehrwerken für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache). Gemeint sind hier Recherchen zum Lehr- und Lernerfolg unter Einsatz von DVG-orientierten Lehrwerken in verschiedenen Lernstadien und in verschiedenen Altersgruppen von Schülern.

Diese (und andere) Fragen gehören aber in den Aufgabenbereich der künftigen interdisziplinären Forschung.

1.7. Rezeptions- und Entwicklungsphasen der kontrastiven Linguistik

Die Rezeption der kontrastiven Linguistik hängt mit deren Entwicklung eng zusammen. Es lassen sich drei Rezeptionsphasen der kontrastiven Linguistik identifizieren, die mit den entsprechenden Entwicklungsphasen dieser Disziplin weitgehend übereinstimmen.

Die Grundsätze der kontrastiven Linguistik - so wie sie von Ch. C. Fries, R. Lado und später von Ch. A. Ferguson formuliert worden waren (s. o. 1.3. und 1.4.) - wurden anfangs von zahlreichen Theoretikern und Praktikern in den Vereinigten Staaten von Amerika und in Europa mit Begeisterung aufgenommen. Diese optimistische, vertrauens- und erwartungsvolle Entwicklungsphase der kontrastiven Linguistik begann Mitte der 40er Jahre (mit den ersten auf strukturalistischer Beschreibungs-

technik fußenden kontrastiven Analysen) und kannte in den 6oer Jahren ihren Höhepunkt. Das war die e r s t e R e z e p t i o n s p h a s e , die wegen der Überbewertung der Möglichkeiten der kontrastiven Linguistik und ihrer Methode auch als euphorisch bezeichnet werden kann (vgl. auch K. Rein 1983, IX). Von den wissenschaftlichen Ergebnissen dieser Disziplin erwartete man zunächst unmittelbare Lösungen für die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts. Die vorwiegend pädagogischen Ziele wurden jedoch später erweitert, und Ende der 6oer Jahre wollte man "[...] durch Konfrontationen auf allen Strukturebenen nicht nur Grundlagen für Unterrichtszwecke schaffen, sondern auch für die Sprachtheorie im allgemeinen, für die Sprachtypologie und die Universalienfrage, ebenso wie für die theoretische und praktische Seite der Übersetzung - eine in der allgemeinen Sprachwissenschaft vernachlässigte Disziplin." (E. Oksaar 1969/197o, 82 f.).

Ende der 6oer / Anfang der 7oer Jahre begann die z w e i t e R e z e p t i o n s p h a s e der kontrastiven Linguistik, eine Phase der Enttäuschung und Unzufriedenheit, der Skepsis und Kritik angesichts der Grundsätze und Ergebnisse der kontrastiven Analyse, die sich in der Praxis nicht bestätigen ließen. Die deutlichen Konturen der Krise, in der sich die kontrastive Linguistik befand, veranlaßten zahlreiche Stellungnahmen in fachliterarischen Arbeiten jener Zeit. Hier ein Beispiel: "Die bisher in angewandten kontrastiven Analysen [..] vorgelegten Ergebnisse haben das Praxisfeld des Fremdsprachenunterrichts kaum erreicht, geschweige denn entscheidend verändert. Ihre Relevanz wird vor allem durch die Gruppe der 'Anwender', durch die Fremdsprachenlehrer, bezweifelt: der jahrzehntelang gehegte 'world wide scholarly optimism' hat einer allgemeinen Skepsis Platz gemacht." (K.-R. Bausch und H. Raabe 1976/1978, 21).

Kritik und Zweifel an den bisherigen kontrastiven Leistungen, mitunter auch ablehnende oder feindliche Einstellungen zur kontrastiven Linguistik (vgl. E. J. Marquez 1979, 313) gingen jedoch nicht nur von unterrichtsspezifischen Realitäten aus,

sondern auch von neueren Forschungsergebnissen anderer Disziplinen wie der Fehlerkunde, der Psycholinguistik und der Soziolinguistik. Aus dieser neuen Perspektive wurden auf der einen Seite die Lücken und Unzulänglichkeiten der früher zum Allheilmittel hochgehobenen kontrastiven Linguistik aufgezeigt. Auf der anderen Seite wurde für die Umformulierung, Erneuerung und Weiterentwicklung der Auffassung (d. h. der theoretischen Voraussetzungen und der unerreichbaren praktischen Ziele) der älteren kontrastiven Linguistik plädiert, die nunmehr als "traditionelle" oder "klassische" kontrastive Linguistik galt.

Die zunächst überschätzte, dann überkritisierte kontrastive Linguistik trat Anfang der 8oer Jahre in die d r i t t e R e z e p t i o n s p h a s e ein. Gelassenheit, gemäßigtes Vertrauen und gemäßigte Erwartungen werden nun generell dominant bei der Einschätzung der Leistungsfähigkeit der kontrastiven Linguistik. Es ist die Phase der Konsolidierung, Erweiterung und Vertiefung ihrer Erkenntnisse durch die Förderung der Grundlagenforschung bei gleichzeitiger Einengung der angewandten Forschung.

Das Primärinteresse der kontrastiven Bemühungen gilt jetzt theoretischen Beschreibungen (und zwar Teilbeschreibungen) von jeweils zwei oder mehreren Sprachen, wobei die Erarbeitung von sprachtheoretischen Konstrukten und somit die Bereicherung der Forschungsergebnisse zugunsten des wissenschaftlich-theoretischen Fortschritts angestrebt werden. Das Hauptziel der kontrastiven Grundlagenforschung ist es in dieser Phase, die Sprachtheorie der Theorie zuliebe zu entwickeln, wofür sich der unvergleichliche, einmalige menschliche Intellekt als geradezu geeignet erweist. Die Vorliebe für abstrakte Theorieentwicklungen ist auf die unwiderstehliche Anziehungskraft der Aktivierung der menschlichen Denktätigkeit zurückzuführen; diese faszinierende Anregung des Denkvermögens läßt sich mit einem geistigen "Spiel" identifizieren, dem sich die Sprachwissenschaftler - wie die Vertreter anderer geisteswissenschaftlicher Disziplinen - nicht zu entziehen vermögen.

Was geschieht mit der angewandten Forschung in dieser

Phase der kontrastiven Linguistik? Vorab sei darauf hingewiesen, daß die angewandte Linguistik - so wie sie von der Verfasserin dieses Buches verstanden wird - von der Untersuchung der Wirklichkeit, der Praxis, d. h. der Sprache in vivo, der konkreten Sprachproduktion und -rezeption, auszugehen hat, um anschließend durch ihre Ergebnisse zur Optimierung der untersuchten sprachpraktischen Bereiche (darunter auch des Fremdsprachenunterrichts) effektiv beitragen zu können. Anders gesagt: Wenn ein beliebiger sprachpraktischer Bereich mit Hilfe der angewandten Linguistik optimiert werden soll, dann ist dessen Berücksichtigung eine unverzichtbare Komponente der Forschungstätigkeit im Rahmen der angewandten Linguistik. Folgerichtig ist die angewandte Linguistik n i c h t als eine beliebige, in vacuo ausgearbeitete sprachwissenschaftliche Theorie zu verstehen, die "von anderen" "angewandt" wird - sie ist also n i c h t das sprachwissenschaftliche Werk, das von den Theoretikern produziert und nachträglich von den Praktikern umgesetzt werden soll -, sondern sie hat sich für ihren Forschungs- und Optimierungsgegenstand unmittelbar zu interessieren; dies ist eine Bedingung, die die anwendungsorientierte kontrastive Linguistik ohnehin nie erfüllen konnte.

In ihrer dritten Entwicklungsphase scheint die kontrastive Linguistik ihr anfangs großes Interesse an der angewandten Forschung verloren zu haben. Kontrastive Studien werden nach wie vor erstellt. Die Arbeit an neueren und älteren kontrastiven Projekten wird fortgesetzt, gegebenenfalls auch abgeschlossen. Es erscheinen nach wie vor kontrastive Publikationen (s. hierzu 1.6.1. und 1.6.3.), und es wird gelegentlich auf Konferenzen und Kongressen über Fragen der Kontrastivik debattiert. Als Beispiele hierfür seien lediglich einige kontrastive Arbeiten genannt, die als Diskussionsbeiträge auf dem zehnten Internationalen Kongreß zur Angewandten Linguistik (Amsterdam, 1993) präsentiert wurden und in denen folgende Themen behandelt wurden:

. zur Semantik von "schon", "noch" und "erst" im deutschen Diskurs und deren Entsprechungen im Spanischen (J.Garri-

do 1993);

- Pseudoanglizismen im Französischen, Italienischen, Rumänischen und Spanischen (Z. Manolescu 1993);
- andalusische und englische Vokale im Kontrast (M. Medina Casado 1993);
- Ähnlichkeiten und Unterschiede in der grammatischen Bedeutung der reflexiven Verben im Deutschen, Englischen, Französischen, Hebräischen, Italienischen und Russischen (E. Mentcher 1993);
- englische bzw. japanische <u>Gerund</u>- und Infinitivformen im Kontrast (M. Namoto 1993);
- reflexive Formen des Englischen, Japanischen und Spanischen (J. M. Ruiz 1993);
- komparative Beschreibung von bulgarischen und englischen Fachtexten (I. G. Vassileva 1993).

Von der angesprochenen Thematik her kann man die breit gefächerte Interessenentwicklung der Linguisten auf deren Suche nach interlingualen Ähnlichkeiten und Unterschieden sowie nach sprachlichen Universalien beobachten. Hatten sich noch die früheren kontrastiven Projekte und Einzeluntersuchungen hauptsächlich mit der Gegenüberstellung grammatischer (d. i. morphosyntaktischer) und phonologischer Strukturen beliebiger Sprachenpaare beschäftigt, so werden die späteren kontrastiven Untersuchungen auch auf andere sprachliche Subsysteme ausgedehnt. Neben Kleinstfragen der Morphosyntax und im phonetischen, phonologischen und suprasegmentalen Bereich werden nunmehr Themen aus dem Bereich der Lexikologie und Semantik, der Fachsprachen und Textsorten kontrastiv untersucht, wobei nicht nur Aspekte der ehemals bevorzugten geschriebenen Sprache, sondern auch Teilbereiche der gesprochenen Sprache betrachtet werden. Diese thematische Vielfalt wird auch in zahlreichen Arbeiten der dritten Phase der kontrastiven Linguistik dokumentiert. Von der Zielsetzung her lassen sich die kontrastiven Produktionen dieser Zeit jedoch, wie schon angedeutet, auf einen <u>neuen</u> gemeinsamen Nenner bringen im Vergleich zu den früheren Phasen: I h r e E r g e b -

n i s s e s i n d j e t z t v o r a l l e m f ü r d i e w e i t e r e E n t w i c k l u n g d e r t h e o r e t i s c h e n k o n t r a s t i v e n L i n g u i s t i k b e s t i m m t , weil die einst anspruchsvolle, explizite Orientierung an den Bedürfnissen der Fremdsprachenlerner mittlerweile aufgegeben werden mußte (s. auch 1.8.).

1.8. Kritik an der kontrastiven Linguistik und an ihrer Methode

Die Kritik, die im Laufe der Jahre an der kontrastiven Linguistik und an ihrer Methode geübt wurde, bezieht sich auf eine Vielzahl theoretischer und praktischer Probleme (s. hierzu insbesondere W. Nemser und T. Slama-Cazacu 1970). Um der besseren Überblickbarkeit willen werden die wichtigsten kritischen Hinweise nachfolgend um einige Problemkreise gruppiert:

I das Problem des optimalen Beschreibungsmodells;
II grundlegende Begriffe;
III Auffassung über Sprache und Spracherwerb;
IV Relevanz der kontrastiven Analysen für den Fremdsprachenunterricht.

I DAS PROBLEM DES OPTIMALEN BESCHREIBUNGSMODELLS

. Der synchron beschreibende Sprachvergleich gründete sich auf unklare Theorien und inkonsequente Prinzipien (vgl. T. Slama-Cazacu 1971/1973, 1804).

. Bei der Kontrastierung und Beschreibung der Sprachen wurden oft theoretische Modelle verwendet, die im Gegensatz zur komplexen sprachpraktischen Realität der Fremdsprachendidaktik zu abstrakt und in gewisser Hinsicht stark vereinfacht sind (vgl. ebd.).

. Das Problem der optimalen theoretischen Grundlegung in der kontrastiven Linguistik ist noch immer nicht gelöst, vielleicht auch nicht lösbar; Fragen, wie zum Beispiel Welches ist das beste linguistische Beschreibungssystem? oder Welches ist das optimale theoretische Modell? (für die Durchführung kon-

trastiver Analysen und die Darstellung ihrer Ergebnisse), sind unzufriedenstellend und nicht endgültig beantwortet worden (vgl. K.-R. Bausch 1974, 169; K.-R. Bausch und H. Raabe 1974/1975, 432).

Es sei hier angemerkt, daß die Nachteile der in der angewandten kontrastiven Linguistik verwendeten Beschreibungsmodelle u. a. mit der Unfähigkeit dieser unidisziplinären, objektiv begrenzten Wissenschaft zusammenhängen, den vielseitigen, recht komplexen und komplizierten Prozessen und Umständen des fremdsprach(enunterricht)lichen Lernens gerecht zu werden.

. Die spezifischen Probleme des Fremdsprachenunterrichts können nicht aus der Sicht der theoretischen Linguistik gelöst werden. Um dabei behilflich zu sein, muß sie ihre grundlegenden Kategorien und Methoden zumindest modifizieren (vgl. K.-R. Bausch 1974, 159). Durch ihre einzige Basiswissenschaft, nämlich die Linguistik, versucht die kontrastive Linguistik, Lehr- und Lernprobleme im Fremdsprachenunterricht "mitzuerledigen", "[...] ohne zu erkennen, daß die Beschreibung dieser Bereiche mit herkömmlichen linguistischen Verfahren prinzipiell unmöglich ist" (ebd., 173 f.).

. Die Anwendung von linguistischen Kategorien - d. h. von Produkten höchster linguistischer Abstraktion (wie z. B. Rektion, Valenz, Leerstelle usw.) - ist für die Konfrontation der Sprachen notwendig, aber nicht ausreichend (vgl. J. Juhász 1969/1970, 148). "So begründet auch eine rein linguistische Untersuchung der Sprache ist, das Phänomen Sprache ist letzten Endes doch nichts anderes als eine psychische Fähigkeit des sozialen Menschen. Folglich ist die Psychologie die Wissenschaft, die der Linguistik u. a. bei der Konfrontation der Sprachen nicht entbehren kann." (Ebd.)

II GRUNDLEGENDE BEGRIFFE

. Bei der Feststellung der "Ähnlichkeiten" und "Unterschiede" zischen Muttersprache und Fremdsprache hat man keine objektiven Methoden, keine exakten wissenschaftlichen Verfahren eingesetzt. "Ähnliches" und "Unterschiedliches" beim Sprach-

vergleich mußten eher auf subjektive Weise voneinander abgegrenzt werden (vgl. T. Slama-Cazacu 1971/1973, 18o5).

> Es ließ sich deshalb keine genaue Antwort finden auf Fragen wie: Was sind zwei ähnliche bzw. unterschiedliche sprachliche Einheiten? Wie kann man Ähnlichkeitsgrade voneinander unterscheiden? Wie könnte man zwei Strukturen, die n i c h t i d e n t i s c h sind, am besten bezeichnen? Als ähnlich oder als unterschiedlich? Inwieweit ähnlich und inwieweit unterschiedlich? Wo beginnen eigentlich die strukturellen Ähnlichkeiten / Unterschiede, und wo hören sie auf?

. "Transfer" und "Interferenz" sind zwei grundlegende Begriffe der kontrastiven Linguistik, die sie aus der traditionellen Psychologie unkritisch übernommen hat, ohne die Entwicklung der modernen Psychologie und der Psycholinguistik in Betracht zu ziehen; sie interpretiert diese Begriffe deshalb einseitig und unidirektional, im Sinne der unumgänglichen Beeinflussung der Fremdsprache durch die Muttersprache des Lerners (vgl. T. Slama-Cazacu 1971/1973, 18o4 f.; 1973 b, 64). In diesem Zusammenhang wurde auch das Paradox der kontrastiven Linguistik hervorgehoben, "daß lernpsychologisch basierte Phänomene (Interferenzen) mit linguistisch basierten Kategorien und Verfahren, also als Sprachunterschiede, beschrieben werden [...]." (K.-R. Bausch und H. Raabe 1976/1978, 26). Dies hat zur Folge, daß die Interferenz aus ihrer Lernergebundenheit und aus dem gesamten Vermittlungskontext des Fremdsprachenunterrichts "[...] herausgenommen und in unzulässig simplifizierter und 'verselbständigter' Form (als statistisches Ergebnisphänomen) in das Revier der Linguistik verpflanzt wird." (Ebd.)

> Hinzuzufügen wären die Uneinigkeit und die Inkonsequenz, die in der kontrastiven Linguistik vorherrschend sind bei der Benennung und inhaltlichen Bestimmung ihrer grundlegenden Begriffe, wie "kontrastive Analyse", "kontrastive Grammatik", "kontrastive Linguistik", "Ausgangssprache", "Zielsprache" usw. (s. auch 1.2.).
> Doch von all ihren Termini und Begriffen sind der "Transfer" und die "Interferenz" zweifelsohne Gegenstand der meisten Kontroversen und Konfusionen. (Ein eklatantes diesbezügliches Mißverständnis ist z. B.

bei G. Toury 1982, 65, zu finden. Zu den unnützen Diskussionen um die umstrittenen Termini "Transfer" und "Interferenz" - engl. positive transfer, negative transfer, interference, transference, transposition, structural carryover usf. - s. z. B. auch A. Danchev 1982, 4o f.; M. A. Sharwood Smith 1982, 27 ff.).

III AUFFASSUNG ÜBER SPRACHE UND SPRACHERWERB

. Die kontrastive Linguistik basierte auf einer naiven Auffassung über sprachliche Strukturen (vgl. C. James 1971, zit. nach G. Nickel 1973 b, 467). Indem sie diese "ihren oppositiven Konstruktionen" durch "allzu großzügige Schematisierungen und Systematisierungen" zuordnete, vergröberte und verfälschte sie ihren Beobachtungsgegenstand, die menschlichen Sprachen, "[...] bei denen es sich ja viel öfter um verschiedene, sehr komplexe und subtile Dosierungen handelt als um Kontraste" (M. Wandruszka 1969/197o, 68).

. Der komparative Sprachvergleich gründete sich auf eine abstrakte Vorstellung von Sprache und mußte daher "im Vakuum" erfolgen (d. i. außerhalb des Kontakts mit dem Sprachunterricht); dabei wurden die vermuteten Schwierigkeiten der Lerner - die sogenannten "kritischen Punkte" oder "Problemfälle", die problematischen Kontaktpunkte zwischen Mutter- und Fremdsprache - im Fremdsprachenerwerb subjektiv gewählt (aufgrund der "Ähnlichkeiten" / "Unterschiede" zwischen Mutter- und Fremdsprache) (vgl. T. Slama-Cazacu 1971/1973, 18o4).

. Die Auffassung der kontrastiven Linguistik über den Spracherwerb erwies sich als eine künstliche Theorie. Die Spracherlernung wird darin nicht als ein dynamischer Prozeß, der allmählich, u. zw. stufen- und abschnittweise, vollzogen wird, sondern als ein statischer Prozeß angesehen (vgl. ebd.).

Die Dynamik der Lernprozesse bei der Herausbildung und Festigung der jeweiligen individuellen Fremdsprachensysteme der Lerner (vgl. auch approximative systems bei W. Nemser 1969) ergibt sich aus dem Zusammenspiel zahlreicher Variablen. Dazu gehören n i c h t n u r die Einflüsse des muttersprachlichen Systems, sondern auch die der bereits erworbenen fremdsprachlichen Kenntnisse (d. h. der zu erlernenden oder einer anderen, früher erlernten

> Fremdsprache). Außerdem lassen sich der Kontext der Lehr- und Lerntätigkeit, der "Lehrertyp", die psychologischen, biologischen und sozialen Faktoren des Lerners anführen, die die dynamischen Lernprozesse mit beeinflussen (vgl. auch T. Slama-Cazacu 1971/1973, 1804).

. Obwohl die kontrastive Linguistik beabsichtigt und vorgibt, das sprachliche Verhalten der Schüler vorauszusagen und zu erklären, wird dieses in ihrer Forschungsmethodologie nicht in Betracht gezogen, weil die Linguisten nicht vom Schüler und vom Lernprozeß, also nicht von unterrichtsspezifischen Gegebenheiten, sondern von deduktiven Grundsätzen ausgehen, die sie a priori - d. i. bereits vor der Durchführung der kontrastiven Analysen - festhalten; unberücksichtigt bleibt dabei "what is going on in the learner" (ebd.). In ähnlicher Weise machen K.-R. Bausch und H. Raabe (1976/1978, 23) auf die Unvereinbarkeit von Zweck und Mittel der angewandten kontrastiven Analyse aufmerksam, die dem Fremdsprachenlehrer bei der gezielten Behebung der Lernschwierigkeiten seiner Schüler behilflich sein will, doch ohne daß hierfür Analysen des Praxisfelds Fremdsprachenunterricht vorgenommen worden wären.

> "Metoda contrastivă clasică a ignorat în special faptul esenţial că sistemele 'bază' şi 'ţintă' se întâlnesc în elev şi, prin urmare, 'punctele sensibile' sau 'nevralgice', din care derivă dificultăţile - interferenţe etc. - nu trebuie stabilite printr-o analiză comparativă in abstracto, pur lingvistică, a celor două sisteme, ci prin cercetări psiholingvistice, în procesul însuşirii limbii-ţintă de către elevi." (T. Slama-Cazacu 1987/1989 a, 35).

IV RELEVANZ DER KONTRASTIVEN ANALYSEN FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

. Da die kontrastive Analyse auf dem abstrakten Vergleich der Sprachsysteme beruht, vermag sie nicht alle Schwierigkeiten vorauszusagen, die beim Erlernen einer Fremdsprache auftreten. Ihre Voraussagen und Hypothesen sind von vornherein zum Scheitern verurteilt und können in der Unterrichtspraxis nicht validiert werden, weil sie getrennt von dieser Praxis

aufgestellt werden (T. Slama-Cazacu 1973 a, 155 f.).

. Gegen die pauschalisierende Annahme der kontrastiven Linguistik, der Fremdsprachenerwerb würde (nur) durch die Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache erschwert bzw. (nur) durch deren Ähnlichkeiten erleichtert, sprechen interdisziplinäre Erkenntnisse auf der einen Seite und praktische Erfahrungen und Beobachtungen Fremdsprachenunterrichtender auf der anderen Seite. Die wichtigsten Einwände, die gegen das obige Pauschalurteil der kontrastiven Linguistik erhoben wurden, lassen sich wie folgt resümieren (vgl. u. a. A. G. Sciarone 197o, 116 f.; C. James 1971, zit. nach G. Nickel 1973 b, 467; T. Slama-Cazacu 1971/1973, 181o; 1973 a, 163 ff.; 1973 b, 8o; B. Kielhöfer und W. Börner 1979, 12, 56, 86 - 93, 99):

(a) Strukturelle Unterschiede zwischen Muttersprache und Fremdsprache führen n i c h t immer zu Lernschwierigkeiten im Aneignungsprozeß der Fremdsprache.

(b) Strukturelle Ähnlichkeiten und Äquivalenzen der Muttersprache und Fremdsprache bewirken n i c h t automatisch die Lernerleichterung bei der Aneignung der Fremdsprache. Ganz im Gegenteil: Je größer die Ähnlichkeit, desto eher treten unter Umständen Verwechslungen, also Sprachfehler, auf.

(c) Lernfehler im Fremdsprachenunterricht sind n i c h t nur auf Interferenzerscheinungen zurückzuführen, sondern sie werden auch durch andere Faktoren verursacht. Anders formuliert: Die Interferenz ist n i c h t die einzige Fehlerursache im Lernprozeß einer Fremdsprache.

(d) Der Grad des typologischen Unterschieds zwischen Mutter- und Fremdsprache ist der Interferenzstärke (und somit dem Lernschwierigkeitsgrad) n i c h t proportional.

. Die deutliche Diskrepanz zwischen der kontrastiven Theo-

rie und der Praxis, zwischen den Überzeugungen der Theoretiker einerseits und den praktischen Feststellungen der Fremdsprachenlehrer andererseits, läßt sich durch die ironische Bemerkung illustrieren, "sogar der von der Linguistik unbelastete Lehrer wisse von mehr Fehlern zu berichten als die kontrastive Linguistik" (vgl. C. James 1971, zit. nach G. Nickel 1973 b, 467), die die fremdsprachlichen Lernschwierigkeiten nicht verläßlich voraussagt (vgl. ebd.).

. Die zahlreichen, kostspieligen, energie- und zeitraubenden Kontrastivforschungen, die in vielen Ländern durchgeführt wurden, und die recht umfangreiche Fachliteratur zur Kontrastivik brachten k e i n e a u f s c h l u ß r e i c h e n E r g e b n i s s e f ü r d e n F r e m d s p r a - c h e n u n t e r r i c h t mit sich. Die kontrastive Linguistik konnte ihre Versprechungen nicht einlösen; sie konnte den Lernenden und Unterrichtenden keine Lösungen, keine "Rezepte" für die Beseitigung der Lernschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stellen (vgl. T. Slama-Cazacu 1971/1973, 1803; K.-R. Bausch 1974, 162; K.-R. Bausch und H. Raabe 1976/1978, 26).

. Die Ergebnisse der kontrastiven Analyse sind zum einen durch die optimistischen Prognosen ihrer Befürworter überschätzt worden, zum anderen aber auch durch die unrealistischen Vorstellungen der Didaktiker und Lehrer, die von der kontrastiven Analyse mehr erwartet haben, als diese eigentlich leisten und anbieten konnte (vgl. G. Nickel 1973 b, 467).

. Diese anspruchsvollen Erwartungen sind u. a. auf den aussichtslosen Versuch zurückzuführen, die kontrastive Analyse als eine Sprachlerntheorie zu betrachten: "Contrastive analysis describes different linguistic structures and, if handled well, this methodology allows linguists to relate different language systems to each other. [...] Contrastive analysis specifies the nature of the structural clash. [...] The important point is that contrastive analysis does not allow for any kind of prediction on how the learner will resolve such a clash. That

is why contrastive analysis is not a language learning theory." (H. Wode 1982, 21).

. Die Bemühungen der kontrastiven Linguistik um ihre pädagogischen Ziele legen einen Ansatz zur Fremdsprachenerlernung nahe, bei dem n i c h t d e r S c h ü l e r, sondern eher der Lehrer im Vordergrund steht (vgl. G. Nickel 1973 b, 467). Die (eventuelle) Relevanz der kontrastiven Linguistik für den angewandten Bereich ergibt sich aus ihrer Didaktiker- und Lehrerzentriertheit: "Ihr Hauptwert /der Hauptwert der kontrastiven Linguistik - Anm. d. Verf./ liegt sicherlich nicht im angewandten Bereich und dort wiederum mehr auf der Lehrer- und Autorenseite als auf der Schülerseite." (Ebd.)

Es sei in diesem Zusammenhang auf H. L. Kufner (1973, 29) hingewiesen, der in seinem Plädoyer für die Verdeutlichung und Bewußtmachung der Beziehungen zwischen Ausgangs- und Zielsprache die praktische Anwendbarkeit der kontrastiven Linguistik restriktiv einschätzt: "Doch sollten wir uns vor Anmaßung hüten und uns stets daran erinnern, daß gute Sprachpädagogen diese Beziehungen /zwischen Ausgangs- und Zielsprache - Anm. d. Verf./ schon seit Jahrhunderten erfolgreich in die Praxis umsetzen. Kontrastive Grammatiken sind vereinfachende und vielleicht sogar vergröberte Vergleiche relevanter Teile der zwei Sprachen. Auf dieser bescheidenen Ebene ist die Kontrastive Grammatik wirkungsvoll und kann den Sprachunterricht vor allem jüngerer, unerfahrener Lehrer in der Tat verbessern." (Ebd.)

Angesichts der obenerwähnten Lehrerzentriertheit der kontrastiven Linguistik soll zum Schluß noch ein Standpunkt angeführt werden, der vor allem in den 80er Jahren vertreten wurde. Die Ergebnisse der kontrastiven Analyse seien nämlich für den Lehrer - so zum Beispiel K. Rein (1983, 33) - "die am leichtesten zugängliche Erklärungs- und Kontrollmöglichkeit für einen Großteil" der Lernfehler, also nicht (mehr) für alle Lernfehler, die in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts auftreten.

1.9. Quo vadis, kontrastive Linguistik?

Trotz der Mängel und Unzulänglichkeiten der kontrastiven Linguistik und ihrer Untersuchungsmethode, die im Laufe der Zeit, wie gezeigt, eine berechtigte vehemente Kritik auslösten, kann man den bleibenden Wert des linguistischen Forschungsertrags im Bereich der Kontrastivik nicht in Abrede stellen. Eine totale Ablehnung oder Nichtanerkennung der Kontrastivforschungen, die zur Entwicklung der theoretischen Linguistik, d. h. der abstrakten Systemlinguistik, beigetragen haben, wäre genauso verfehlt wie die einstige Überbewertung der angestrebten lernerzentrierten Leistungsfähigkeit und Anwendbarkeit der kontrastiven Linguistik.

Ist man geneigt, die allgemeinen Entwicklungstendenzen der Kontrastivik der 9oer Jahre in ihren Wesenszügen zu überblicken und zum Teil zu prognostizieren, so muß man u. a. folgendes festhalten:

a) Eine unüberbrückbare Kluft trennt die theoretische kontrastive Linguistik von der angewandten kontrastiven Linguistik immer deutlicher ab; Sprachwissenschaftler, sprich Kontrastivlinguisten, haben es schon längst aufgegeben, sich für die Anwendung(smöglichkeiten) ihrer wissenschaftlichen Produkte - d. h. der Ergebnisse ihrer kontrastiven Studien, die bereits in zahlreichen kontrastiven Sprachbeschreibungen (vorwiegend in kontrastiven Grammatiken) ihren Niederschlag gefunden haben - zu interessieren. Mitunter leisten sie sogar Widerstand gegen sprachpraktische Anwendungen ihrer wissenschaftlichen Kontrastivbeschreibungen, weil ihr Primärinteresse der weiteren Entwicklung der Grundlagenforschung gilt und damit weitere Fortschritte der theoretischen sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Sicht der Kontrastivik verzeichnet werden können.

b) Um die Trennung bzw. den Abstand von der heftig kritisierten und deshalb kompromittierten traditionellen kontrastiven Linguistik und kontrastiven Analyse noch deutlicher zum Aus-

druck zu bringen, bekennt sich eine Reihe von Kontrastivlinguisten neuerdings zur "Komparatistik", auch als "komparative Linguistik" oder "vergleichende Linguistik" bezeichnet. Die neueren Komparatisten entziehen sich - insbesondere durch ihre rein theoretische Zielsetzung - den Angriffen und Vorwürfen, die den traditionellen, praktisch orientierten Kontrastivforschern galten. Von den "Altlasten" und der "altmodischen" Praxisorientiertheit der klassischen Kontrastivik befreit, haben die neueren Komparatisten den abstrakten, oft stark formalisierten, theoretischen Vergleich zwischen zwei oder mehreren Sprachen zu ihrem Forschungsgegenstand gemacht.

c) Kontrastive Studien werden nach wie vor weltweit durchgeführt, wobei einzelne Aspekte oder komplexe Erscheinungen zweier oder mehrerer Sprachen unter die Lupe genommen und miteinander verglichen werden. Die kontrastive Methode wird jetzt auf alle sprachlichen Subsysteme ausgedehnt. Darüber hinaus neigt sie dazu, in benachbarte linguistische Teildisziplinen einzudringen, wie z. B. die Textlinguistik (so daß man in diesem Fall von einer "kontrastiven Textlinguistik" sprechen kann; s. hierzu beispielsweise R. Kresta 1995). Weitere Anwendungsbereiche, in denen die kontrastive Analyse in kommunikationstheoretischer und kommunikationspraktischer Hinsicht immer mehr an Bedeutung gewinnt, sind die kontrastive Pragmatik, die kontrastive nonverbale Kommunikation, die interkulturelle Kommunikation etc. (vgl. <u>infra</u> 4.o.).

d) Angesichts der fremdsprach(enunterricht)lichen Relevanz der kontrastiven Analyse ist zu bemerken, daß diese zwar einigermaßen "rehabilitiert" wird, jedoch auch (z. B. aus fehleranalytischer und psycholinguistischer Sicht) in realistischer Weise betrachtet wird, und zwar nicht mehr als Allheilmittel für Lernschwierigkeiten, sondern sie wird komplementär zur Fehleranalyse (s. hierzu <u>infra</u> 2.o.) oder als Hilfsmittel für die psycholinguistische "Kontaktanalyse" (s. <u>infra</u> 3.o.) verwendet.

e) Die Erkenntnisse über das Komplementärverhältnis zwischen kontrastiver Analyse und Fehleranalyse führten bereits in den 8oer Jahren zur Differenzierung und Erweiterung der Anwendungsmöglichkeiten der Kontrastivik innerhalb des Bereichs der Fremdsprachenerlernung, der neben dem inzwischen "klassischen" Unterricht fremder Sprachen auch immer stärker Aspekte des Erwerbs von Sprachen als "Zweitsprachen" (d. h. als neuen Umgebungs- und Schulsprachen) außer der Muttersprache, wie z. B. bei den Arbeitsmigranten und deren Kindern, umfaßte (s. auch <u>infra</u> 2.7.). Eine potentielle Weiterentwicklung der kontrastiven Methode bei der Erklärung von Fehlerproduktionen läßt sich daher beim institutionalisierten und außerschulischen Zweitsprachenerwerb ausländischer Arbeiter/Kinder in verschiedenen Ländern prognostizieren.

f) Erwähnenswert ist schließlich die absehbare Weiterentwicklung der kontrastiven Analyse - in enger Verbindung mit der Fehleranalyse und mit der Fehlertherapie - in Form einer i n t r a l i n g u i s t i s c h e n Verwendungsweise der Kontrastivik, so wie diese in den 8oer Jahren etwa auf die Konfrontierung verschiedener Landschaftsdialekte oder Mundarten mit der Hochsprache vor allem im deutschen Sprachraum erweitert wurde (s. auch <u>infra</u> 2.7.).

2.o. DIE KONTRASTIVE ANALYSE IN DER FEHLERKUNDE. FEHLERANALYSE

2.1.o. Definitionen, Termini, Begriffsbestimmung

2.1.1. Fehlerkunde

Die Fehlerkunde ist eine jüngere, selbständige Disziplin, die Ende der 6oer Jahre/Anfang der 7oer Jahre entstand aus der Notwendigkeit heraus, die Aussagen und Hypothesen der kontrastiven Linguistik, die sich in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts nicht bestätigen ließen, zu ergänzen und zu verifizieren.

Im engen Sinne des Wortes versteht man unter F e h l e r k u n d e diejenige Disziplin, die sich mit dem Studium der während des Fremdsprachenlernens auftretenden systematischen Fehler beschäftigt; festgehalten, analysiert und bewertet werden dabei Lernfehler auf allen Sprachebenen und in allen Lernstadien. Der unmittelbare Forschungsgegenstand der Fehlerkunde ist somit der F E H L E R , als Verstoß gegen die sprachliche Richtigkeit im mündlichen/schriftlichen Ausdruck oder als Verstoß gegen die Verständlichkeit und Verständigung durch die gesprochene/geschriebene Sprache verstanden.

Die Fehlerkunde - auch F e h l e r - L i n g u i s t i k (M. Bierwisch 197o) genannt - hat sich mittlerweile als eine F e h l e r w i s s e n s c h a f t etabliert, deren Forschungsgegenstand, der Sprachfehler, über den Bereich des Fremdsprachenunterrichts hinaus erweitert wurde. Daher läßt sich die Fehlerkunde im weiten Sinne des Wortes als Fehlerlinguistik definieren, die - z. B. von D. Cherubim im Vorwort zu dem von ihm herausgegebenen Sammelband (198o b, VII, IX) - allgemein verstanden wird als Beschäftigung mit sprachlichen Abweichungen, d. h. mit Fehlern in den verschiedensten Kommunikationsbereichen und -aspekten: in der mündlichen wie in der schriftlichen Kommunikation, in Sprachproduktionen wie bei der Sprachrezeption, bei sprachgesunden wie bei sprachgestörten Menschen, im gesteuerten Fremdsprachenunterricht, Muttersprachenunterricht

wie im ungesteuerten Zweitsprachenerwerb (d. h. in einer natürlichen Umgebung, wie dies der Fall ist beim Erlernen einer Zielsprache durch Gastarbeiter im Zielsprachenland), bei Verletzung der hochsprachlichen Norm (durch Muttersprachler oder Nicht-Muttersprachler) wie auch bei dialektal oder geographisch bedingten sprachlichen Abweichungen etc.

Entsprechend der Zielsetzung der vorliegenden "Einführung in die kontrastive Analyse" sollen in diesem Kapitel diejenigen fehlerkundlichen bzw. fehlerlinguistischen Fragen herausgegriffen, diskutiert und exemplifiziert werden, die in komplementärem Verhältnis zur kontrastiven Linguistik stehen und dadurch für die realistische Evaluierung und Ergänzung der praxisorientierten Kontrastivforschungen relevant sind.

2.1.2. Fehleranalyse

Die Untersuchungsmethode der Fehlerkunde ist die F e h l e r a n a l y s e (engl. error analysis, frz. analyse des erreurs, rum. analiza erorilor) als Verfahren zur Beschreibung, Erklärung und Beurteilung sprachlicher Fehlleistungen im Fremdsprachenunterricht. Diese Untersuchung ist Voraussetzung für die Feststellung der Schwierigkeiten beim Erlernen einer bestimmten Fremdsprache durch eine bestimmte Lernerkategorie einerseits und für die Aufstellung von wirksamen Kriterien zur Beseitigung bzw. Vermeidung der betreffenden fremdsprachlichen Lernschwierigkeiten (durch den Lehrer oder durch geeignete Lernmaterialien) andererseits.

Die Fehleranalyse umfaßt prinzipiell drei Phasen (oder methodische Schritte), die nachstehend in (a), (b) und (c) kurz beschrieben und anschließend exemplifiziert werden.

(a) Zunächst wird ein F e h l e r k o r p u s (eine "Fehlerkollektion") durch das Aussondern der Fehler erstellt, die in mündlichen/schriftlichen Sprachproduktionen - z. B. in Gesprächen, Erzählungen, Nacherzählungen, Übersetzungen, Dik-

taten und anderen Klassenarbeiten - der Lerner im Fremdsprachenunterricht auftreten. Daran schließt sich die Fehlerbeschreibung - z. B. nach morphosyntaktischen, lexikalischen, orthographischen, phonetisch-phonologischen Kriterien - an, die die Grundlage für die Errechnung der Frequenz der erhobenen Fehler(typen) bildet. Damit werden, anders gesagt, Fehlerstatistiken erarbeitet. Soweit die quantitative, konstatative Komponente der Fehleranalyse.

(b) Der qualitative, explikative Teil der Fehleranalyse beginnt mit der Untersuchung der erhobenen Fehler auf ihre Entstehung hin. Auf diese Weise werden Fehlerquellen identifizierbar und erklärbar. Insofern ist die Fehleranalyse eine genetische Betrachtungsweise (weil sie u. a. darauf abzielt, die Ursachen, die Genese der sprachlichen Fehlleistungen zu erklären).

Fremdsprachliche Fehler sind verschiedenen Quellen zuzuschreiben. Unter dem Einfluß der Muttersprache des Lerners entstehen interlinguale (zwischensprachliche) Fehler, wie z. B.:

- Sie ist *schöne statt Sie ist schön (unter dem Einfluß des Rumänischen, wo das prädikativ verwendete Adjektiv in Genus und Numerus mit dem Subjekt übereinstimmt: Ea este frumoasă).
- Unter dem Einfluß der Muttersprache werden die englischen Konsonanten -b, -d, -g im Auslaut von deutschen Englischlernern gewöhnlich als -p, -t, -k ausgesprochen:
  job → */dʒɔp/ statt /dʒɔb/;
  dog → */dɔk/ statt /dɔg/;
  blood → */blʌt/ statt /blʌd/ etc.

Interlinguale Fehler können außerdem durch den Einfluß anderer Fremdsprachen bedingt sein, die früher erlernt wurden

oder gleichzeitig mit der in Betracht kommenden Zielsprache angeeignet werden. So z. B. verwechseln rumänische Muttersprachler, die parallel zur deutschen Sprache auch Englisch lernen (oder früher gelernt haben), u. U. Wörter wie:

dt. Haus/engl. house;
dt. mein/engl. my;
dt. sechs/engl. six etc.

Fehlleistungen im Lernprozeß einer Fremdsprache hängen jedoch nicht allein von den kontrastiven Voraussetzungen (s. supra 1.4.) ab, sie sind also nicht immer interlingualer Natur im Sinne der negativen Beeinflussung durch die Muttersprache des Lerners, sondern sie können auch durch die bereits internalisierten fremdsprachlichen Kenntnisse des Lerners bedingt sein; Vorkenntnisse einer Fremdsprache können sich u. U. auf neue (neu zu erwerbende) Kenntnisse derselben Fremdsprache als Störfaktoren auswirken und damit intralinguale (innersprachliche) Fehler verursachen, wie z. B.:

dt.	*gekommt	statt	gekommen;
	*genehmt	statt	genommen;
	*geschlaft	statt	geschlafen etc.;
engl.	*drinked	statt	drank;
	*goed	statt	went;
	*sleeped	statt	slept etc.

Solche Abweichungen sind auf die natürliche Tendenz der Lerner zurückzuführen, bereits erlernte, also bekannte Regeln der Fremdsprache auch dort produktiv anzuwenden, wo die betreffende Sprache Ausnahmen oder andere Regeln aufweist.

Schließlich lassen sich hier als mögliche Fehlerquellen verschiedene andere lernerinterne und lernerexterne Einflußfaktoren anführen, wie etwa der momentane psychische/physische Zustand des Lerners, die Unterrichtssituation (Ort, Lernmaterial, Lehr- und Lernmethode) usw.

Der Fehlerstatistik, die - wie bereits in der Phase (a) der Fehleranalyse gezeigt - erstellt wird, wird nun eine weitere Komponente hinzugefügt, an der der Anteil der verschiedenen Einflußgrößen, d. h. Fehlerursachen, ablesbar ist, u. zw. wieviele der im Korpus enthaltenen Fehler interlingualer Natur sind, wieviele Fehler intralinguale Ursachen bzw. andere Quellen erkennen lassen.

(c) Die dritte Phase der Fehleranalyse deckt den Bereich der Interpretation, Beurteilung oder Einschätzung der erhobenen Sprachfehler und wird generell als Fehlerbewertung bezeichnet. Dabei werden Fehlleistungen nach einer bestimmten Wertigkeitsskala eingestuft, beispielsweise ob und inwieweit sie in grammatischer, lexikalischer, stilistischer, kommunikativer Hinsicht usf. akzeptabel bzw. unakzeptabel sind. Die Fehlerbewertung drückt damit den Grad der Abweichung von der fremdsprachlichen Norm aus und läßt Schlüsse zu im Hinblick auf z. B. schwerwiegende oder gravierende Fehler versus ungravierende Fehler (nach einer Skala wie etwa: schwer, mittel, leicht), die die Kommunikation in der betreffenden Fremdsprache beeinträchtigen oder nicht. Daraufhin wird die obenerwähnte Fehlerstatistik um eine neue Komponente erweitert, die den Umfang dieser Fehlerkategorien angibt.

Nach der Darstellung der einzelnen fehleranalytischen methodischen Schritte - s. o. (a), (b) und (c) - sollen diese im folgenden mit einem Beispiel verdeutlicht werden. Aus Platzmangel sowie der Verständlichkeit und besseren Überblickbarkeit halber wird hier lediglich auf einen kleinen Teil eines Fehlerkorpus eingegangen. In diesem Fragment kommen insgesamt zwanzig Fehler vor, die in Klammern durchnumeriert sind.

(a) . Auszug aus einem F E H L E R K O R P U S, das den Klassenarbeiten einer lo. Klasse /Deutsch (und Englisch) als Fremdsprache(n) für rumänische Muttersprachler/ entnommen wurde:

"Die (1) Winter ist ein (2) schöne Jareszeit (3). Mein Zimmer was (4) wie eine blumende (5) Welt. Die Lüge ist ein Arm (6) zu entkommen. Poiana Braşov ist eine schöne Statione (7). In (8) einem Tag habe (9) ich nicht in der (lo) Schule gegangen. Mein Bungalow war eine wunderbare Bildung (11). Am Abend schlaften (12) sie früher ein.Der Turm hat (13) 3oo m hoh (14). Ich habe mich (15) gestaunt (16 = fehlendes Komma) warum er so schreit. Morgen fahre ich zu meine (17) Großeltern mit der Eisbahn (18). Die Zeit verpass (19) schnell (2o = fehlendes Komma) und wir kamen spät nach Haus."

. B E S C H R E I B U N G der im obigen Korpus durchnumerierten Fehler:

Lfd. Nr. des Fehlers	Fehlerhafte vs. korrigierte Form	Linguistische Beschreibung des Fehlers		
		Grammatik	Lexik	Orthographie/Interpunktion
I	II	III	IV	V
(1)	die /Winter/ vs. der /Winter/	x		
(2)	ein /... Jahreszeit/ vs. eine /... Jahreszeit/	x		
(3)	Jareszeit vs. Jahreszeit			x
(4)	was vs. war		x	
(5)	blumende vs. blühende		x	
(6)	Arm vs. Waffe (eigtl. Mittel)		x	

I	II	III	IV	V
(7)	Statione vs. Station (eigtl. Erholungsort, Kurort)		x	
(8)	in /einem Tag/ vs. an /einem Tag/	x		
(9)	habe /... gegangen/ vs. bin /... gegangen/	x		
(1o)	/bin in/ der /Schule gegangen/ vs. /bin in/ die /Schule gegangen/	x		
(11)	Bildung vs. Gebäude		x	
(12)	schlaften vs. schliefen	x		
(13)	hat /... hoch/ vs. ist /... hoch/	x		
(14)	hoh vs. hoch			x
(15)	habe mich gestaunt vs. habe gestaunt	x		
(16)	/.../ gestaunt warum /.../ vs. /.../ gestaunt, warum /.../			x
(17)	/zu/ meine /Großeltern/ vs. /zu/ meinen /Großeltern/	x		
(18)	Eisbahn vs. Eisenbahn		x	
(19)	verpass vs. verging		x	
(2o)	/Die Zeit verging/ und /wir .../ vs. /Die Zeit verging/, und /wir.../			x

• F E H L E R S T A T I S T I K (Frequenz der identifizierten Fehlertypen):

Gesamtanzahl der Fehler	F e h l e r t y p e n		
	Grammatische Fehler	Lexikalische Fehler	Orthographie-/ Interpunktionsfehler
2o (1oo %)	9 (45 %)	7 (35 %)	4 (2o %)

(b) . URSACHEN der identifizierten Fehler /s. hierzu das Fehlerkorpus weiter oben in (a)/:

Fehler	Einfluß der Muttersprache (Rumänisch)	Einfluß der Fremdsprache (Deutsch)	Einfluß einer anderen Fremdsprache, die parallel erlernt wird (Englisch)	Sonstige Einflußfaktoren: Unkenntnis, mangelnde Konzentrationsfähigkeit etc.
I	II	III	IV	V
(1) die /Winter/	x rum. iarna ist weiblich			
(2) ein /Jahreszeit/	x rum. anotimp ist sächlich			
(3) Jareszeit				x Schreibfehler
(4) was			x engl. was = dt. war	
(5) blumende		x fehlerhafte Ableitung von dt. Blume		
(6) Arm			x engl. arm = dt. Waffe	
(7) Statione	x rum. stațiune = dt. Erholungsort, Kurort			
(8) in /einem Tag/	x rum. într-o zi = dt. an einem Tag			
(9) habe /gegangen/		x Übergeneralisierung des Hilfsverbs		

I	II	III	IV	V
(1o) /bin in/ der /Schule gegangen/		x Deklinationsfehler		
(11) Bildung			x engl. building = dt. Gebäude	
(12) schlaften		x Übergeneralisierung der schwachen Konjugation		
(13) hat /3oo m hoch/	x rum. are 3oo m = dt. ist 3oo m hoch			
(14) hoh				x Schreibfehler
(15) habe mich gestaunt	x rum. a se mira = dt. staunen			
(16) gestaunt warum				x fehlendes Komma
(17) /zu/ meine /Großeltern/		x Deklinationsfehler		
(18) Eisbahn		x lexikalische Verwechslung		
(19) verpass			x engl. to pass = dt. vergehen	
(2o) /Die Zeit verging/ und /wir.../				x fehlendes Komma

. Fortsetzung der F E H L E R S T A T I S T I K
(Frequenz der identifizierten Fehlerquellen):

Gesamtanzahl der Fehler	F e h l e r q u e l l e n			
	Rumänisch = Muttersprache	Deutsch = Fremdsprache	Englisch = andere Fremdsprache	Sonstige Ursachen
2o (1oo %)	6 (3o %)	6 (3o %)	4 (2o %)	4 (2o %)

Es muß allerdings darauf hingewiesen werden, daß die Ursachen der hier dargestellten und analysierten Fehler sich nicht immer eindeutig oder zuverlässig identifizieren lassen. So z. B. kann die lexikalische Verwechslung in (18), *Eisbahn statt Eisenbahn, auch durch die momentane mangelnde Konzentrationsfähigkeit des Lerners bedingt sein (also nicht oder nicht nur durch den Einfluß der bereits erworbenen Deutschkenntnisse); in diesem Fall sollte man *Eisbahn (auch) als Schreibfehler in die Rubrik der sonstigen Einflußfaktoren eintragen.

Außerdem läßt der Fehler in (19), *verpass statt verging, zwei (oder sogar drei) Erklärungsmöglichkeiten zu; zum einen zeigt er den eindeutigen Einfluß des englischen Verbs to pass, zum anderen ist aber auch der Einfluß des vom Lerner bereits internalisierten deutschen Wortschatzes am Präfix ver- (vermutlich von vergehen) zu erkennen, so daß wir es hier mit einer Mischung von Einflüssen , d. h. Ursachen, zu tun haben; denkbar wäre darüber hinaus auch ein gewisser Mangel an Aufmerksamkeit, der zu dieser interlingualen Kontamination beigetragen haben könnte.

Solche Schwierigkeiten bei der Untersuchung der Sprachfehler auf ihre Entstehung hin kann man vermeiden, indem man Rücksprache mit den Lernern selbst hält und daraufhin Klarheit gewinnt über die mehrdeutigen Einflußfaktoren.

(c) . B E W E R T U N G der identifizierten Fehler
/s. hierzu das Fehlerkorpus weiter oben in (a)/:

Fehler	Beurteilung nach dem Kriterium "VERSTÄNDLICHKEIT/UNVERSTÄNDLICHKEIT DER ÄUSSERUNG"	
	Nichtgravierende Fehler	Gravierende Fehler
I	II	III
(1) die /Winter/	x	
(2) ein /Jahreszeit/	x	
(3) Jereszeit	x	
(4) was		x
(5) blumende	x	
(6) Arm		x
(7) Statione		x
(8) in /einem Tag/	x	
(9) habe /gegangen/	x	
(1o) /bin in/ der / Schule gegangen /	x	
(11) Bildung		x
(12) schlaften	x	
(13) hat /3oo m hoch/	x	
(14) hoh	x	
(15) habe mich gestaunt	x	
(16) gestaunt warum	x	
(17) /zu/ meine /Groß-eltern/	x	
(18) Eisbahn	x	
(19) verpass		x
(2o) /...verging/ und /Wir.../	x	

. Erweiterung der F E H L E R S T A T I S T I K (Frequenz der nichtgravierenden/gravierenden Fehler):

Gesamtanzahl der Fehler	Nichtgravierende Fehler	Gravierende Fehler
2o (1oo %)	15 (75 %)	5 (25 %)

Zu dieser dritten Phase der Fehleranalyse sei hier angemerkt, daß eine weitere Differenzierung der hier pauschal als nichtgravierend bezeichneten Fehler durchaus möglich und für unterrichtspraktische Zwecke empfehlenswert ist; so z. B. lassen sich diese Fehler in "leichte" und "mittlere" Verstöße gegen die deutsche Hochsprache einteilen. Andererseits können die oben festgestellten gravierenden Fehler als solche betrachtet werden - d. h. als Fehlleistungen, die die Unverständlichkeit der Äußerung bewirken und damit die Kommunikation de facto beeinträchtigen -, nur wenn sie von Sprachrezipienten wahrgenommen werden, die das Englische bzw. das Rumänische nicht beherrschen.

Nach diesem Beispiel für die Anwendung der Fehleranalyse - ausgehend von einem Korpusfragment, das aus schriftlichen Sprachproduktionen rumänischer Deutschlerner entnommen wurde - ist folgendes zu bemerken:

- Wie bereits angedeutet, hat die linguistische Fehlerbeschreibung nach verschiedenen (grammatischen, lexikalischen, orthographischen, phonetisch-phonologischen, suprasegmentalen etc.) Kriterien zu erfolgen, und zwar entsprechend der Kommunikationsform - etwa beim Sprechen/Schreiben, Lesen/Hörverstehen/Hör-Seh-Verstehen -, die auf ihre Korrektheit hin untersucht werden soll. Bei der oben vorgenommenen Fehlerbeschreibung konnten nur Kriterien der Grammatik, Lexik und Orthographie/

Interpunktion berücksichtigt werden.

- Fehleranalysen werden in der Regel mit einer Zusammenfassung sämtlicher Ergebnisse in tabellarischer Form abgeschlossen, also mit einer einzigen überblickbaren Fehlerstatistik, die sowohl die verschiedenen Fehlertypen als auch die identifizierten Fehlerursachen numerisch - d. h. in absoluten Zahlen und/oder in Prozentsätzen - ausdrückt. Um der leichteren Verständlichkeit willen wurden die Ergebnisse im obigen fehleranalytischen Beispiel jedoch in drei getrennten Fehlertabellen - entsprechend den Phasen (a), (b) und (c) - dargestellt.

- Es dürfte nach diesem Beispiel einleuchten, daß die Anwendung der Fehleranalyse, wie noch gezeigt werden soll, mit bestimmten methodischen Schwierigkeiten und Grenzen verbunden ist. Dadurch ist die angestrebte Zuverlässigkeit etwa bei der Fehlerbeschreibung, -erklärung, -bewertung und -klassifizierung zuweilen gefährdet (vgl. infra 2.5.o. und 2.7.).

2.1.3. Aufgaben der Fehlerkunde

Während die kontrastive Linguistik von der Untersuchung des abstrakten linguistischen Systems ausgeht, wobei zwei beliebige Sprachen - getrennt von der sprachpraktischen Realität des Unterrichts - miteinander verglichen und beschrieben werden, ist die Fehlerkunde als V e r i f i z i e r u n g s m i t t e l u n d E r g ä n z u n g d e r k o n t r a s t i v e n L i n g u i s t i k eine in der Unterrichtspraxis angesiedelte Disziplin. Ihr primärer Ausgangspunkt ist die alltägliche fremdsprachenunterrichtliche Realität, zu der sich im Laufe der Zeit auch Erscheinungen des ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs (vgl. supra 2.1.1.) gesellten. Das Interesse der Fehlerkunde und ihrer Forschungsmethode, der Fehleranalyse, gilt daher dem Aneignungsprozeß einer bestimmten Fremdsprache, der sich stufenweise vollzieht und dabei eine Vielzahl von Sprachfakten, darunter auch reale Lernfehler, sichtbar macht.

Im Unterschied zur kontrastiven Linguistik setzt sich die

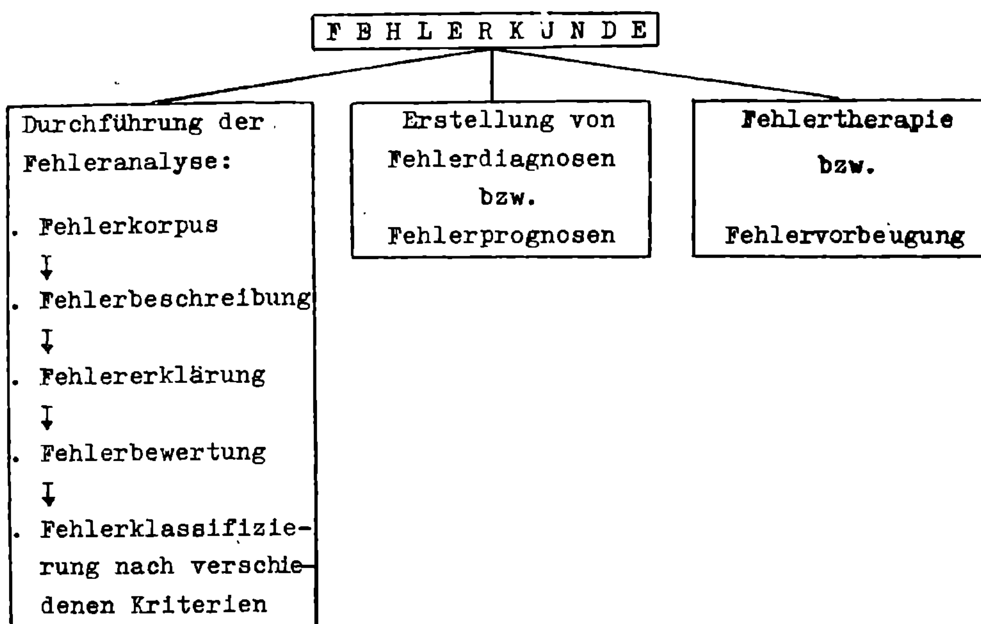
Fehlerkunde zum Ziel, die Lernschwierigkeiten (Fehler) n i c h t durch die abstrakte Kontrastierung von Mutter- und Fremdsprache v o r a u s z u s a g e n , sondern die Fehler in verschiedenen Lernstadien/Altersgruppen l i v e zu b e o b a c h t e n und tale quale in Korpora festzuhalten, um sie dann analysieren (d. h. beschreiben, erklären und bewerten) zu können. Erst wenn die Fehlerkunde dieser Aufgabe gerecht wird, ist der nächste Schritt der Fehleranalytiker möglich, nämlich die Erarbeitung der sogenannten F e h l e r d i a g n o s e n (wobei Fehler diagnostiziert, also erkannt und benannt werden).

Damit ist die Grundlage für die Erstellung und Anwendung der F e h l e r t h e r a p i e gegeben, die die Gesamtheit der didaktischen und methodischen Maßnahmen zur "Behandlung" (d. i. Verbesserung zwecks Beseitigung) der Lernfehler im Unterrichtsprozeß umfaßt.

Fehlerdiagnosen, die für eine bestimmte Schülerpopulation beim Erlernen einer bestimmten Fremdsprache repräsentativ sind und deshalb verallgemeinert werden können, sind in der Fehlerkunde zugleich als F e h l e r p r o g n o s e n (Fehlervoraussagen) für weitere Lernerkategorien gedacht, die die gleiche Fremdsprache erlernen und vergleichbare Merkmale, beispielsweise in bezug auf Alter, Lernziel(e), Lernstadium etc., aufweisen. Fehlerprognosen sind die Voraussetzung für die Optimierung der Unterrichtsvorbereitung durch den Lehrer, weil sie die Entwicklung und Anwendung von geeigneten Maßnahmen zur F e h l e r v o r - b e u g u n g (Fehlervermeidung) ermöglichen. Prophylaktische Lehrverfahren im Sinne der Fehlerverhütung - etwa bei der Entwicklung von Fragetechniken, bei der Auswahl und Darbietung des Stoffes u. dgl. - sind der Fehlerkorrektur (s. o. Fehlertherapie) vorzuziehen, weil sie gewisse Lernhindernisse umgehen können und damit zum besseren Lernerfolg beitragen.

Zusammenfassend kann man die Aufgaben der Fehlerkunde fol-

gendermaßen darstellen:



2.2. Die kontrastive Analyse als Bestandteil der Fehleranalyse

Wie in den obigen Subkapiteln (2.1.1., 2.1.2., 2.1.3.) angedeutet werden konnte, schließt die Anwendung der Fehleranalyse u. a. die Durchführung kontrastiver Analysen ein. Fehlleistungen beim Erlernen einer Fremdsprache lassen sich teilweise intralingual beschreiben und erklären; sie sind unter Umständen auf psychologische, pädagogische, psycholinguistische Einflußfaktoren zurückzuführen; sie sind aber zum Teil auch interlingual analysierbar und erklärbar, das heißt durch den Vergleich von Muttersprache und Fremdsprache oder aber durch den Vergleich von Fremdsprache und einer anderen (früher erlernten/parallel zu erlernenden) Fremdsprache.

Fehleranalytiker, deren Untersuchungsmethode und -ergebnisse umfangreicher und komplexer sind als die der Kontrastivlinguisten, greifen auf die Forschungsergebnisse der letzteren nur bei der

Analyse der fremdsprachlichen Lernfehler zurück, bei denen der Einfluß der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache als Störfaktor nachweisbar ist. Hierzu werden nachstehend zwei fehleranalytische Beispiele dargestellt, ausgehend von belegten Sprachfakten rumänischer Deutschlerner, die auch Kenntnisse des Englischen hatten. (Die hier zitierten Sprachfakten stammen aus einer umfangreichen psycholinguistischen Korpusuntersuchung, die 1981 und 1982 von der Verfasserin dieses Buches durchgeführt wurde; zu den Verfahren der Faktenerhebung s. E. Barbu 1992, 46 ff.).

B E I S P I E L 1:

Er */lɛkt/ (1) lie Torte auf *das (2) Tisch.
Gemeint war:
Er /le:kt/ (also: legt) die Torte auf den Tisch.

Für die Erklärung des Fehlers (2) ist die Anwendung der kontrastiven Analyse nicht relevant. Hilfreich ist sie jedoch bei der Identifizierung der Fehlerquelle in (1), wo die fehlerhafte Aussprache eines langen, geschlossenen Vokals des Deutschen - /e:/ im Wort legt - den Einfluß des Rumänischen, also der Muttersprache des betreffenden Lerners, zeigt.

B E I S P I E L 2:

Das ist ein Zeltplatz *in (1) Gebirge. Hier sind viele *Zelten (2); sie sind bunt: blau, rot, *green (3), gelb.

Während die Fehler in (1) und (2) - in statt im bzw. *Zelten statt Zelte - sich nicht mit Hilfe der kontrastiven Methode erklären und interpretieren lassen, ist der Fehler (3) - engl. green statt dt. grün - auf einen interlingualen Störfaktor zurückzuführen; in diesem Fall kann die kontrastive Analyse, und zwar die deutsch-englische kontrastive Analyse, im Hinblick auf die Beschreibung und Erklärung der deutschsprachigen Fehlleistung eines rumänischen Muttersprachlers erfolgreich herangezogen werden.

Diese kurz kommentierten Beispiele dürften bereits das Verhältnis zwischen der Fehleranalyse und der kontrastiven Analyse umrissen haben: Ergebnisse der kontrastiven Analyse (und letztendlich der kontrastiven Linguistik) kommen in verschiedenem Maße innerhalb von Fehleranalysen zur Anwendung; kontrastive Analysen werden nur bedingt im Rahmen der Fehleranalysen (und somit der Fehlerkunde) praktiziert, indem man sie bei der Beschreibung der Genese bestimmter Sprachfehler zu Hilfe nimmt.

Will man nun der kontrastiven Analyse innerhalb der kontrastiven Linguistik die kontrastive Analyse innerhalb der Fehlerkunde gegenüberstellen, so kann man folgendes feststellen:

- Kontrastivlinguisten benutzen die kontrastive Methode bei der strukturellen Analyse von jeweils zwei oder mehreren Sprachen.
- Wenn unterrichtspraktisch orientiert, ist die kontrastive Analyse im Rahmen der kontrastiven Linguistik (oder zumindest in ihrer ersten Entwicklungsphase - s. dazu supra 1.7.) die einzige Erklärungsmöglichkeit für vermutete, antizipierte Sprachfehler oder Lernschwierigkeiten.
- Fehleranalytiker betrachten die kontrastive Analyse als einen Teil der Fehleranalyse und machen von kontrastiv angelegten Untersuchungsergebnissen insofern Gebrauch, als diese zur Beschreibung, Erklärung und Klassifizierung von erhobenen, also realen (nicht vorausgesagten) sprachlichen Fehlleistungen beizutragen vermögen.
- Da die kontrastive Analyse nicht alle im Lernprozeß einer Fremdsprache vorkommenden Fehler zuverlässig erklären kann, wird sie in der Fehlerwissenschaft n i c h t als einzige Erklärungsmöglichkeit verstanden, sondern - wie gezeigt - als eine Komponente der Fehleranalyse; die Aussagekraft der kontrastiven Analyse wird somit durch zusätzliche fehlerana-

lytische Erkenntnisse erweitert, ergänzt, nuanciert, indem auch andere Einflußfaktoren beim Erlernen einer Fremdsprache - wie etwa intralinguale Einflüsse, lernerinterne und lernerexterne Störfaktoren - identifiziert und berücksichtigt werden.

2.3. Lernfehler versus Flüchtigkeitsfehler

In der Fehleranalyse ist der Lernfehler als ein Regelverstoß aufzufassen, d. h. als "Systemfehler" (als systematischer oder typischer Fehler). Zur Exemplifizierung werden nachfolgend zwei Sätze aus einer Klassenarbeit eines rumänischen Deutschlerners wiedergegeben:

Sibiu ist die *Staat, die mir am *vielsten *gefellt. Dort ist eine Bibliothek *große und *schöne.

Im Vergleich zu ihrer verbesserten Version (Sibiu ist die Stadt, die mir am besten gefällt. Dort ist eine große und schöne Bibliothek.) lassen die obenzitierten Sätze folgende sprachliche Abweichungen von der Norm deutlich werden:

- eine lexikalische Verwechslung intralingualer Natur;
- die Übergeneralisierung der Regel zur Bildung des Superlativs und deren falsche Anwendung (in einem Ausnahmefall: bei viel, welches ohnehin fehl am Platz ist); die Fehlerursache ist nicht nur als intralingual, sondern auch als interlingual (rum. cel mai mult) zu bezeichnen;
- die fehlerhafte Schreibweise des Verbs gefallen in der dritten Person Singular;
- die fehlerhafte Nachstellung der zwei attributiv verwendeten Adjektive unter dem Einfluß der entsprechenden rumänischen Wortfolge.

Als systematische Fehler seien hier auch einige Beispiele angeführt, die von Germanistikstudenten der Universität Bukarest erhoben und durch den Einfluß des Rumänischen als Mutter-

sprache - also durch interlinguale Störfaktoren - erklärt werden konnten:

*Er gibt eine Prüfung	statt	Er legt eine Prüfung ab.
*Er gibt ein Telefon	statt	Er ruft an.
*Er nimmt die Prüfung	statt	Er besteht die Prüfung.
*Es ist Strom (sic!)	statt	Es zieht (rum. e curent).
*Sie betet sich	statt	Sie betet.
*Sie dokumentiert sich	statt	Sie informiert sich.

Im Gegensatz dazu sind die Flüchtigkeitsfehler unsystematische Versehen oder "Zufallsfehler", die n i c h t durch ein Regeldefizit entstehen, sondern durch momentane psychische Funktionsstörungen (etwa beim Versprechen, Verschreiben usw., wenn Erscheinungen wie engl. slips of the tongue bzw. slips of the pen feststellbar sind). So zum Beispiel kann die psychisch bedingte Kontamination zweier formal und sinngemäß ähnlicher Spracheinheiten wie

zumindest und mindestens

die fehlerhafte Bildung von *zumindestens zur Folge haben. Als Flüchtigkeitsfehler gelten auch Belege wie

dt. *Antynomie statt Antonymie,

rum. *palotogic statt patologic,

denen der fehlerhafte Austausch zweier Vokale bzw. Silben zugrunde liegt.

Die begrifflich-terminologische Unterscheidung zwischen Systemfehler und Flüchtigkeitsfehler (dt. auch Fehler/Irrtum, engl. error/mistake, frz. erreur/faute, rum. eroare/greşeală) geht auf den hervorragenden Anglisten S. P. Corder (1967) zurück, einen der ersten Spezialisten, die sich systematisch mit dem Untersuchungsgegenstand der Fehlerkunde auseinandergesetzt

und zur Klärung grundlegender Fragen der Fehleranalyse entscheidend beigetragen haben (s. auch S. P. Corder 1971; 1972; 1973; 1975/1976; 1981).

In Anlehnung an S. P. Corder (1967) versuchten auch andere Autoren, beide Kategorien von sprachlichen Abweichungen voneinander abzugrenzen. Hier zwei Beispiele:

1) "Les fautes sont occasionnelles, elles relèvent de la performance. On les retrouve tant chez celui qui parle sa langue maternelle que chez celui qui apprend une langue seconde. Les fautes sont des lapsus causés par la fatigue, la nervosité ou l'inadvertance. L'apprenant pourrait, en général, corriger lui-même ses fautes. Sans aide, il pourrait difficilement corriger ses erreurs, qui sont systématiques et qui reflètent sa compétence transitoire." (B. Landriault 198o, 87) /Unterstreichungen d. Verf. d. vorliegenden Buches/.

2) "Versprecher sind durch Prozesse der Produktion von Sprechen bedingt, meist neurophysiologischer Art, und betreffen deshalb die sprachliche Performanz. Regelfehler sind durch das interne Regelsystem zur Erzeugung von Äußerungen bedingt und betreffen deshalb die sprachliche Kompetenz." (H. Ramge 198o, 2) /Unterstreichungen d. Verf. d. vorliegenden Buches/. Das differenzierende Kriterium bestehe im Wissen bzw. Nichtwissen des Sprechers, daß er etwas falsch gesagt hat: "Bei Versprechern kann der Sprecher sich ohne weiteres selbst korrigieren, bei Regelfehlern nicht." (Ebd.)

Was die Bedeutung oder den Wert beider Fehlerkategorien für die Arbeit des Fehleranalytikers anbelangt, versteht sich von selbst, daß die "echten" Fehler, die Lernfehler, eine besondere Relevanz haben für die Ergebnisse der Fehleranalyse, für die Art und Weise, wie die Fehlerkunde ihren Aufgaben (vgl. supra 2.1.3.) gerecht wird, und letztlich für die Optimierung des Fremdsprachenunterrichts. Es soll jedoch nicht unerwähnt bleiben, daß Regelfehler und Flüchtigkeitsfehler auch im Muttersprachenerwerb, im Muttersprachenunterricht, im

ungesteuerten Zweitsprachenerwerb, in der Zweisprachigkeitserziehung wie im alltäglichen Sprachgebrauch (einschließlich der sogenannten "sprechenden Berufe", etwa der Rundfunksprecher) vorkommen. Für fehleranalytische Recherchen in all diesen Bereichen ist das richtige Verständnis von FEHLER im Sinne der obigen Unterscheidung ein wichtiger (wenn auch nicht einzig und allein geltender) Maßstab.

2.4. Zur Relevanz der Lernfehler

Das Interesse an Sprachfehlern ist so alt wie der Sprachunterricht selbst. Fragen wie "Wie sind Sprachfehler zu deuten?", "Wie sollte man sie einschätzen?", "Was drücken sie aus?" u. dgl. haben Theoretiker und Lehrer schon immer bewegt. In den Antworten auf diese Fragen erkennt man grundsätzlich zwei verschiedene Einstellungen zur Relevanz der Lernfehler: (a) eine negative und (b) eine positive Einstellung.

(a) In der herkömmlichen Fremdsprachendidaktik wurden die Fehler als ärgerliche, ablenkende, aber unvermeidliche Beiprodukte des Sprachlernprozesses (vgl. S. P. Corder 1967, 166) betrachtet; sie wurden ferner als Zeichen der mangelnden Beherrschung von Sprachregeln und damit als Ausdruck der Ignoranz und Faulheit der Lerner verstanden (vgl. ebd.). "À l'époque des méthodes audio-orales et structuro-globales, de 1945 à 197o environ, sous l'influence de la linguistique structurale et du behaviorisme, on conçoit l'erreur un peu comme une tare de l'enseignement que le professeur et l'étudiant cherchent à éviter. Les chercherurs, eux, examinent les erreurs dans la mesure où elles justifient la pertinence de deux hypothèses fondamentales de l'analyse contrastive: 1) L'apprentissage d'une langue est fondé sur la formation d'habitudes. 2) Une vieille habitude favorise ou gêne la formation d'une nouvelle habitude selon qu'elles sont semblables ou différentes. On identifie ainsi, pendant cette période, la cause essentielle des erreurs à la non-correspondance entre la langue de départ et la langue cible [...]"(B. Landriault 198o, 85).

(b) "À partir de 1965, sous l'influence de nouveaux courants linguistiques et psychologiques favorisant une approche cognitive plutôt que mécaniste, les chercheurs s'intéressent à l'acquisition des langues maternelle et seconde et se voient alors accorder une attention particulière aux erreurs en tant que partie intégrante du système linguistique des apprenants." (Ebd.) (Unterstreichung d. Verf. d. vorliegenden Buches). Damit vollzieht sich eine Wende von der negativen zur positiven Einschätzung der Fehler im Sprachlernprozeß.

Es ist das Verdienst des Briten S. P. Corder (1967), eine neue, realistische Betrachtungsweise durch die positive Einstellung zum Lernfehler eingeführt und zahlreiche Diskussionen und Studien zum Lernfehler aus dieser neuen Perspektive angeregt zu haben. Sprachliche Fehlleistungen werden nämlich in der Fehlerkunde in pädagogischer, lernpsychologischer und kontrastivlinguistischer Hinsicht beurteilt (vgl. auch L. Legenhausen 1975, 13 ff.) und als hilfreiche Hinweise interpretiert.

Die pädagogische Relevanz der Fehler ergibt sich aus deren Fähigkeit, nützliche Feedback-Informationen zu liefern für die Bewertung und weitere Gestaltung der Lehrmaßnahmen und der Lehrmaterialien, die im Unterricht eingesetzt werden. Diese Rückkopplungsinformationen können beispielsweise die Grundlage für kurz- und langfristige Korrektivmaßnahmen des Lehrers (etwa bei der Graduierung und Vermittlung der Lehr- und Lerninhalte), für die Einschätzung des LEHRerfolgs und nicht zuletzt für die Bewertung des LERNerfolgs sein. Insoweit kommt den Fehlern im Unterricht die äußerst wichtige Funktion eines Gradmessers für das Gelingen/Mißlingen der Lern- und Lehrtätigkeit zu.

Aus lernpsychologischer Perspektive betrachtet, erweisen sich Fehlleistungen im Lernprozeß als notwendige Schritte des Lernenden und als Voraussetzung für den Lernerfolg (vgl. S. P. Corder 1967, 167). Darüber hinaus werden Fehler als Ausdruck bestimmter Lernerstrategien gesehen, also nicht primär als Zeichen einer mangelnden Regelbeherrschung: Fehler "[...] are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the

nature of the language he is learning. The making of errors then is a strategy employed both by children acquiring their mother-tongue and by those learning a second language." (Ebd.)

Die Relevanz der Lernfehler für die kontrastive Linguistik betrifft die Verifizierung der Hypothesen der kontrastiven Analyse mit Hilfe der Ergebnisse der Fehleranalyse (vgl. 2.2. und 2.6.).

Abschließend wird die oben angesprochene Änderung der Auffassung über den Lernfehler im Fremdsprachenerwerbsprozeß anhand einer thesenhaften Darstellung nochmals hervorgehoben, die von B. Landriault (198o, 86) der besseren Überblickbarkeit halber übernommen wurde.

LA NOTION D'ERREUR EN LANGUE SECONDE DEPUIS 1945
(B. Landriault 198o, 86, in Anlehnung an S. P. Corder 1967)

Type d'analyse:	l'analyse contrastive (1945)	l'analyse des erreurs (1967)
Fondement théorique:	linguistique structurale behaviorisme	linguistique générative transformationnelle approche cognitive
Champ d'intérêt des chercheurs:	description de la langue prédiction de l'erreur	acquisition de la langue
Conception de l'erreur:	conception négative: . l'erreur est une tare, une violation du système linguistique de la langue cible . si l'enseignement et l'apprentissage étaient adéquats, il n'y aurait pas d'erreur . au mieux, les erreurs permettent d'identifier les difficultés d'un	conception positive: . les erreurs sont utiles, nécessaires . les erreurs ont un caractère systématique . les erreurs reflètent la compétence transitoire de l'apprenant à un moment donné . les erreurs témoignent du processus d'apprentissage de groupes d'apprenants . il existe un phénomène

	apprenant d'une L2 par rapport à sa langue L1	de fossilisation en L2
Causes des erreurs:	. non-correspondance entre L1 et L2	. non-correspondance entre L1 et L2 . caractéristiques de la L2 . erreurs imputées à l'enseignement (professeur et matériel pédagogique)

2.5.o. Probleme der Fehleranalyse

2.5.1. Probleme der Fehleridentifizierung

Die Durchführung der Fehleranalyse ist oft mit Schwierigkeiten verschiedener Natur verbunden. Bei der Fehleridentifizierung lassen sich folgende Probleme anführen (vgl. z. B. L. Legenhausen 1975, 15 f.):

(a) Eine zuverlässige Fehleridentifikation setzt häufig die Sprachbeherrschung eines educated native speaker voraus. Fehleranalytiker bzw. Fremdsprachenlehrer, deren zielsprachige Kompetenz mehr oder weniger Lücken aufweist, sind nicht in der Lage, alle fehlerhaften Sprachfakten der Schüler zu erfassen.

(b) Die angestrebte Objektivität beim Beurteilen der Fehlerhaftigkeit von Schüleräußerungen wird unter Umständen dadurch gefährdet, daß bestimmte Abweichungen von der Normsprache - als Standard- oder Hochsprache verstanden - von verschiedenen (gebildeten) Muttersprachlern unterschiedlich beurteilt werden können: Was der eine Muttersprachler als Fehler empfindet, kann der andere als völlig richtig oder zumindest als akzeptabel ansehen. Auf dieses Problem sind Fehleranalytiker bereits Ende der 6oer Jahre gestoßen: "The identification of errors is essentially subjective. It is possible for two educated native speakers to differ, in a surprisingly large proportion of cases, as to whether items are acceptable or unacceptable and hence as to whether they should be counted as errors." (P. Strevens zit. nach L. Legenhausen 1975, 15).

(c) Beim Beurteilen der Akzeptabilität von Lerneräußerungen ist deren scharfe Trennung in fehlerhaft oder nicht-fehlerhaft nicht immer möglich. Deshalb wurde die Anwendung einer etwas flexibleren Skala der Akzeptabilität vorgeschlagen, wonach mehrere Urteile - von "nicht akzeptabel" über "mehr oder weniger akzeptabel" bis "akzeptabel" - möglich sind (L. Legenhausen 1975, 16).

Von den vielen Autoren, die sich mit diesen Aspekten der Fehleridentifizierung auseinandergesetzt haben, sei hier noch auf H. Raabe (198o, 68 f.) verwiesen, der folgendes feststellt: Mehrere educated native speakers, die als Richter über die Fehlerhaftigkeit von Sprachproduktionen herangezogen werden, "/.../ können nicht verhindern, daß beim Beurteilen der Akzeptabilität von Äußerungen vereinzelt interpersonelle Inkonsistenz besteht /.../" - s. o. (b) - und daß außerdem dabei nicht immer eine "/.../ klare dichotomische Ja/Nein-Entscheidung zu erzielen ist" - s. o. (c). Doch darüber hinaus macht der Verfasser auf einen anderen Aspekt der Fehleridentifizierung aufmerksam, nämlich auf die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen Akzeptabilität und Angemessenheit, denn mit Urteilen darüber, ob fremdsprachliche Produktionen akzeptabel sind oder nicht, liegen noch keine Angaben über ihre "situationelle, stilistische, kontextuelle Angemessenheit" vor (H. Raabe 198o, 69). Die drei Arten von Adäquatheit werden mit Hilfe einiger Äußerungen von französischen Deutschlernern illustriert (ebd.), die hier ohne jeden zusätzlichen Kommentar dargestellt werden sollen:

B E I S P I E L 1 (scheinbar akzeptabel, "situationell" unangemessen):

Auf Ihre Gesundheit!
Die Äußerung war für die Situation des Niesens gedacht; richtig heißt es:
Gesundheit!
/Man vergleiche hierzu frz. A vos souhaits!/

B E I S P I E L 2 (scheinbar akzeptabel, "stilistisch" unangemessen):

Glaubst du an einen überaus kräftigen Gott?
Die Äußerung entspricht nicht dem Stil der Bibelsprache; richtig heißt es:
Glaubst du an einen allmächtigen Gott?
/Man vergleiche hierzu frz. Crois-tu en un Dieu tout-puissant?/

B E I S P I E L 3 (scheinbar akzeptabel, "kontextuell" unangemessen):

Sie weiß nicht anders mit Puppen zu spielen.
Die Äußerung entspricht nicht der eigentlichen Redeabsicht; richtig heißt es:
Sie weiß mit nichts anderem als mit Puppen zu spielen.
/Man vergleiche hierzu frz. Elle ne sait pas jouer à autre chose qu'à la poupée./

(Für weitere Details s. H. Raabe a. a. O.)

Aus diesen Beispielen wird deutlich, daß eine präzise Fehleridentifikation neben der Erhebung von Sprachfakten auch die Erhebung von Angaben der Lerner über ihre Sprachproduktionen, über ihre Mitteilungsabsichten, über das Mitgedachte oder das Gemeinte u. ä. erforderlich macht (vgl. auch ebd., 7o). Dieser wichtige Aspekt ist in der fehleranalytischen Literatur im allgemeinen übersehen worden. Berichte über Rücksprachen mit den Lernern selbst liegen in geringem Maße vor. Dafür versuchen manche Autoren (beispielsweise R. Keller 198o, allerdings im Unterricht Deutsch als Muttersprache), ihren empirisch gewonnenen "Eindruck" über Sprachfehler durch Gespräche mit Lehrern "abzurunden", was zweifelsohne auch wichtig und nützlich ist, doch in Abwesenheit der betreffenden Lerner unzureichend.

2.5.2. Probleme der Fehlerbeschreibung und -erklärung

Die Aufstellung von Fehlerhierarchien (Fehlerfrequenzen), die Rückschlüsse auf Schwierigkeiten beim Erlernen einer be-

stimmten Fremdsprache erlauben, baut auf den Ergebnissen der Fehlerbeschreibung, -erklärung und -bewertung auf. Fehlerklassifikationen und -statistiken werden somit durch Natur, Ursache und Evaluation der erhobenen Fehler geprägt.

Es muß hier zunächst auf mindestens drei wichtige Faktoren hingewiesen werden, die die Fehlerproduktion selbst und damit auch die Ergebnisse aller Phasen der Fehleranalyse (s. supra 2.1.2.) durch den Effekt einer Kettenreaktion beeinflussen: (a) Fehlerfrequenzen verschieben sich je nach der Art des Verfahrens zur Erhebung von Sprachfakten (bei der Erstellung von Fehlerkorpora), beispielsweise je nachdem ob Lernerproduktionen in mündlicher oder in schriftlicher Form, mit Hilfe von Übersetzungen, Beschreibungen, Nacherzählungen, freien Berichten, verschiedenen anderen Aufgaben und Übungen (wie Konversationsübungen, Grammatikübungen etc.) eingesammelt werden. (b) Das Lernstadium spielt auch eine wichtige Rolle; Fehlerdaten weisen im Anfängerstadium der Fremdsprachenerlernung eine andere Verteilung auf als z. B. im Fortgeschrittenenstadium (am Anfang können Einflüsse der Muttersprache oder einer anderen früher erlernten Fremdsprache, also interlinguale Störfaktoren, stärker sein als später in einem Fortgeschrittenenstadium, wenn Vorkenntnisse der Zielsprache selbst - als intralinguale Einflußfaktoren - in höherem Maße störend wirken als zu Beginn der Zielsprachenerlernung). (c) Schließlich dürfen das jeweils in Frage kommende Sprachenpaar und die einzelnen linguistischen Ebenen nicht unberücksichtigt bleiben; so z. B. bereitet das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache rumänischen Muttersprachlern bestimmte Schwierigkeiten im Vergleich zu japanischsprachigen Lernern; von ihrer Herkunft und Anzahl her lassen sich Lernfehler innerhalb der einzelnen Sprachebenen - z. B. der Phonetik/Phonologie, Suprasegmentalia, Orthographie, Morphosyntax etc. - unterschiedlich zuordnen (Aussprache- und Intonationsgewohnheiten werden gewöhnlich häufiger aus der Muttersprache in die Fremdsprache transferiert, Deklinationsendungen nur selten).

Vorkommenshäufigkeit und Streuung von Fehlern hängen des-

gleichen von einer Vielzahl von Bedingungen ab. Dazu gehören: Zeitpunkt und Ort der Datenerhebung, Zustand der Lerner, Motiviertheit der Lerner mitzumachen, Grad der Repräsentativität der herangezogenen Lernerpopulation usw.

Nach diesen grundsätzlichen einleitenden Bemerkungen sollen einige wichtige Aspekte der Fehlerbeschreibung und -erklärung dargestellt werden, die in der fehleranalytischen Literatur generell als problematisch bezeichnet und dokumentiert werden.

"Eine abweichende Äußerung ist charakterisiert durch ihr Verhältnis zu der nicht abweichenden zielsprachlichen Form, die vom Lerner intendiert wurde. Da die Lernerintention oft nur im begrenzten Umfang rekonstruierbar ist, kann es bei der FA /Fehleranalyse/ nur darum gehen, 'plausible Interpretationen' oder 'Rekonstruktionen' dieser Mitteilungsintention zu erhalten." (L. Legenhausen 1975, 19). Man muß die Tatsache bedenken "/.../, daß es sehr oft mehrere plausible Rekonstruktionen /.../ der Schüleräußerung gibt." (Ebd.) Aus diesem Grund stehen Fehleranalytiker häufig vor schwierigen Problemen:

(a) Das Problem der <u>potentiellen mehrfachen Klassenzugehörigkeit bei linguistisch nicht eindeutig zu beschreibenden fehlerhaften Strukturen</u> kann man am folgenden Beispiel erläutern:

(1) *<u>Er wartet sie</u>.

Ein Vergleich mit dem richtigen Satz <u>Er wartet auf sie</u> läßt darauf schließen, daß wir es im obigen Beispiel mit einem s y n t a k t i s c h e n Fehler zu tun haben. Doch bei einem Vergleich mit der ebenfalls richtigen Äußerung <u>Er erwartet sie</u> müßte man den identifizierten Fehler dem l e x i k a l i s c h e n Bereich zuordnen.

Zweideutige Klassenzugehörigkeit bei der linguistischen Beschreibung einer fehlerhaften Struktur liegt auch im nächsten Beispiel vor:

(2) *Sie malte den Kaffee fein.

Aufgrund der Mitteilungsintention des Lerners muß man in diesem Satz das Verb malen durch mahlen ersetzen. Die korrigierte Äußerung sieht wie folgt aus:

Sie mahlte den Kaffee fein.

Nun stellt sich die Frage, ob solche Abweichungen als l e x i k a l i s c h e oder aber als o r t h o g r a p h i s c h e Fehler beschrieben und registriert werden sollen.

(b) Das Problem der potentiellen mehrfachen Klassenzugehörigkeit bei nicht eindeutig zu erklärenden fehlerhaften Strukturen tritt dann auf, wenn deren Ursache sowohl als i n t r a l i n g u a l wie auch als i n t e r l i n g u a l bezeichnet werden kann. Zur Exemplifizierung wird hier auf die Sätze (3) und (4) verwiesen, die von L. Legenhausen (ebd., 18) bei deutschsprachigen Englischlernern festgestellt wurden.

(3) *Helen wanted that they had never entered the shop.

Dem fehlerhaften Einsatz des englischen Verbs in diesem Satz können zwei Ursachenhypothesen zugeordnet werden. Einerseits ist der Fehler auf einen intralingualen Einflußfaktor zurückzuführen, und zwar auf eine Analogiebildung zum Gebrauch des Verbs to wish:

Helen wished that they had never entered the shop.

Andererseits kann der Fehler durch den Einfluß der Muttersprache erklärt werden, nämlich als Isomorphübersetzung des entsprechenden deutschen Satzes

Helen wollte, daß sie niemals den Laden betreten hätten.

In ähnlicher Weise kann die fehlerhafte Äußerung

(4) *And now you can imagine our situation to be cleaned out.

analog zu den folgenden englischen Bildungsmustern produziert worden sein:

Can you imagine us to be cleaned out?

und/oder Can you imagine our situation - that we are cleaned out?

Zugleich ist eine Isomorphübersetzung aus der Muttersprache des Lerners in diesem Fall nicht ausgeschlossen; man vergleiche hierzu den entsprechenden deutschen Satz

Und jetzt können Sie sich unsere Situation, pleite zu sein, vorstellen?

(Für weitere Details vgl. L. Legenhausen a. a. O.; in diesem Zusammenhang s. auch H. Raabe - 198o, 76 f. -, der von einer möglichen Einteilung in monokausale, plurikausale und alternative Fehlerursachen spricht.)

(c) Ein anderes Problem besteht darin, daß eine klare Grenzziehung bei den Lern- und Flüchtigkeitsfehlern (vgl. supra 2.3.) nicht immer möglich ist: Starke Ermüdung, Konzentrationsmangel, Geistesabwesenheit, Zerstreutheit für Sekundenbruchteile, Zeitdruck, Nervosität, Rauschzustände, "Zungenbrecher"-disposition (vgl. auch H. Raabe 198o, 81) usw. können Überlappungen, Kontaminationen, Antizipationen, Omissionen, Verwechslungen und Übergeneralisierungen (Analogien) sprachlicher Strukturen und Regeln zur Folge haben. (Diese und ähnliche Erscheinungen sind bereits vor geraumer Zeit ans Licht gebracht worden: s. beispielsweise R. Meringer 1923; R. Meringer und C. Meyer 1895/1978; zur psychologischen Grundlage der sprachlichen Analogiebildung s. auch A. Thumb und K. Marbe 19o1/1978).

2.5.3. Probleme der Fehlerbewertung

In der Fehlerkunde wird generell die Auffassung vertreten, daß Leistungsevaluierung im Fremdsprachenunterricht in der Regel subjektiver Natur ist. Urteile über die Sprachrichtigkeit/Fehlerhaftigkeit, die von zwei verschiedenen Korrektoren

abgegeben werden, weichen oft voneinander ab. Bei starker Abweichung des Erstkorrektorurteils von der Auswertung eines Zweitkorrektors wird gewöhnlich ein Drittkorrektor herangezogen.

Um ein Mindestmaß an Objektivität zu erzielen, hat der Evaluationsvorgang der Korrektoren bzw. Fehleranalytiker bestimmten Anforderungen zu entsprechen, die weit über die nötige fremdsprachliche und pädagogische Kompetenz hinausreichen. Die Einschätzung und Einteilung von Fehlleistungen - etwa in schwere (gravierende, schwerwiegende), mittlere und leichte (milde, nicht gravierende) Fehler - setzt höchst komplexe Prozeduren voraus, die unter Berücksichtigung einer ganzen Reihe von K r i t e r i e n (oder Parametern) in Gang gesetzt werden. Diese betreffen: das kommunikative und linguistische Gewicht der Fehler, den Akzeptabilitätsgrad der Fehler, den Stellenwert der Fehler in pädagogischer Sicht (z. B. nach der Lernzielorientiertheit), den Stellenwert der Fehler in lernpsychologischer Sicht (d. h. den Lernschwierigkeitsgrad) usw. Nachfolgend wird das Kriterium der kommunikativen Beurteilung von Sprachfakten herausgegriffen und in enger Verbindung mit dem linguistischen Kriterium diskutiert.

Fremdsprachliche Lernerleistungen sind u. a. auf das Kommunikationsergebnis hin zu untersuchen, wenn die Mitteilungsabsicht des Lerners (das Gemeinte) und die aktualisierte Äußerung des Lerners (das Gesagte) nicht übereinstimmen. Durch den Vergleich von Kommunikationsergebnis und Ausdrucksintention wird ersichtlich, inwieweit die intendierte Kommunikation beeinträchtigt wird oder, anders gesagt, in welchem Maße die (sprachlich fehlerhafte) Äußerung in der Kommunikation störend wirkt.

Folgende Sprachfakten rumänischsprachiger Deutschlernender - s. die Beispiele (1), (2) und (3) - illustrieren zum einen verschiedene Aspekte der kommunikativen Beeinträchtigung, zum anderen jedoch auch verschiedene sprachliche Verstöße, die als solche zu betrachten sind aufgrund der normativen (präskriptiven) Linguistik.

(1) *Mein Bruder ist kleiner wie mich.

Vom Standpunkt der Grammatikalität aus gesehen, ist der Satz durch zwei Fehler gekennzeichnet: wie anstelle von als und mich statt ich. Das Gemeinte, d. h. der zu verbalisierende Kommunikationsinhalt des Lerners, wird trotz der mangelnden grammatischen Form nicht beeinträchtigt; ein Deutschsprechender würde den Sinn der Äußerung durchaus verstehen. Deshalb sind beide morphosyntaktischen Sprachfehler in kommunikativer Hinsicht nicht als Fehlleistungen zu interpretieren.

Anders verhält es sich mit dem Adjektiv im Komparativ kleiner; obwohl hier keine Abweichung von der sprachlichen Norm vorliegt, ist bei einem Vergleich mit der beabsichtigten Mitteilung des Lerners dennoch einzusehen, daß kleiner fehl am Platz ist, weil die zu aktualisierende Information sich nicht auf die Statur, sondern auf das Alter eines Menschen bezieht und deshalb wie folgt wiedegegeben werden muß: /Mein Bruder ist/ jünger /als ich/. Trotz Sprachrichtigkeit kommt es in diesem Fall folglich zu einer unübersehbaren Kommunikationsstörung, die als schwerwiegender Fehler zu werten ist.

(2) /In diesem Bild sehe ich viele Leute./ *Sie stehen auf Tische.

Das Bild, das der Lerner schriftlich beschreibt, zeigt in der Tat viele Menschen, die aber an Tischen sitzen und n i c h t auf Tischen stehen, wie man sich beim Lesen des fehlerhaften Satzes leicht vorstellen könnte. Die linguistische Beschreibung der hier konstatierten Fehler führt zum folgenden Ergebnis:

- lexikalische Verwechslung: stehen statt sitzen;
- lexikalische Verwechslung: auf statt an;
- fehlende Deklinationsendung (morphologischer Fehler): Tische statt Tischen.

Unter kommunikativem Aspekt lassen sich diese Fehler unterschiedlich einstufen: Während die morphologische Abweichung für das Kommunikationsziel belanglos ist, sind beide lexikalischen Verstöße als gravierend zu beurteilen, weil sie den realen Inhalt der Kommunikation "absperren".

(3) /Ich kaufe ihr/ *die /'xytə/, die sie in eine Zeitschrift hat bewundert.

Dieses Beispiel wurde einer mündlichen Sprachproduktion eines rumänischen Deutschlernenden entnommen, die auf Tonband aufgezeichnet wurde (s. E. Barbu 1992, 1o2). Drei Fehler lassen sich hier linguistisch folgendermaßen beschreiben:

- Aussprachefehler: /'xytə/ statt /'xy:tə/, also ein kurzes, geschlossenes /y/ anstelle eines langen, geschlossenen /y:/; dabei handelt es sich um zwei formähnliche Wörter mit verschiedener Bedeutung, nämlich: Hütte und Hüte; gemeint war das zweite Wort, welches falsch ausgesprochen wurde;
- Deklinationsfehler: in *eine Zeitschrift statt in einer Zeitschrift;
- falsche Wortfolge in einem Nebensatz: hat bewundert statt bewundert hat.

Fragt man nach dem kommunikativen Gewicht dieser Fehler, so muß man feststellen, daß die Message einzig und allein durch die fehlerhafte Aussprache eines Vokals (im Wort Hütte) beeinträchtigt wird; die anderen Fehler, die dem morphosyntaktischen Bereich zuzuordnen sind, beeinflussen die richtige Dekodierung des Gemeinten und Gesagten in keinerlei Weise.

Die dargestellten Beispiele lassen u. a. drei wichtige Schlüsse zu:

a) Kommunikationsstörungen korrelieren nicht immer mit sprachlichen Normabweichungen, d. h., mißlungene Kommunikationsakte sind nicht immer direkt proportional zu (schwerwiegenden) sprachlichen Fehlleistungen. Vielmehr kann Sprachrichtigkeit unter Umständen gravierende Kommunikationsfehler verbergen (im Sinne daß die En- und Dekodierung der intendierten Mitteilung behindert wird), ebenso wie sprachliche Fehlerhaftigkeit manchmal nicht unbedingt ein Hindernis oder eine Barriere darstellt für das Verstehen der intendierten Message des Lerners.

b) Schwerwiegende Sprachfehler verteilen sich unter-

schiedlich innerhalb der verschiedenen Subsysteme der Sprache, wobei jedoch nicht zu erwarten ist, daß eine bestimmte Sprachebene, z. B. die morphosyntaktische, "wichtiger" (weil "anfälliger") wäre im Vergleich zu den anderen Ebenen, wie Phonetik/ Phonologie, Lexik usw.

c) Bei Fehlerevaluierungen ist mehr Toleranz gegenüber den Normabweichungen geeignet, bei denen das Kommunikationsergebnis hoch einzuschätzen ist. Dagegen sind Normverstöße als gravierende Fehler zu werten, wenn das Kommunikationsergebnis gering eingeschätzt wird.

2.6. Fehleranalyse und kontrastive Analyse im Komplementärverhältnis zueinander

Nachdem in den vorausgehenden Subkapiteln grundsätzliche Aspekte der Fehlerkunde dargestellt wurden, soll an dieser Stelle das Verhältnis von kontrastiver Analyse und Fehleranalyse nochmals aufgegriffen und näher beleuchtet werden. Wie bereits gezeigt (s. supra 2.2.), kann die kontrastive Analyse eine wichtige Funktion erfüllen im Rahmen der Fehleranalyse und daher als ein wichtiger Bestandteil der letzteren fungieren.

Kontrastivforschungen erfolgen zwangsläufig abstrakt, weil sie nicht von den Realitäten des Lernprozesses ausgehen, auch wenn sie letzten Endes (unter anderem) die Optimierung dieser Realitäten anstreben. Die Fehleranalyse geht von der Praxis des Fremdsprachenerwerbs aus und erklärt einen Teil der fremdsprachlichen Lernfehler mit Hilfe von kontrastivlinguistischen Ergebnissen.

Während kontrastivlinguistische Erkenntnisse bei der Beschreibung und Erklärung bestimmter Fehler(typen) voll zur Geltung kommen, haben fehleranalytische Untersuchungen eine ergänzende Funktion für die Ergebnisse der kontrastiven Analyse. Anders formuliert: Die kontrastive Analyse stellt Angaben bereit, die für die Fehleranalyse nützlich sein können, während die Fehleranalyse einen Einblick in zusätzliche, differenzierende,

präzisierende Angaben über die Fehlerproduktion ermöglicht, die durch Kontrastivforschungen allein unerreichbar sind.

Aus diesem Grunde wird seit Anfang der 7oer Jahre in der einschlägigen Fachliteratur vielfach auf die K o m p l e m e n t a r i t ä t der kontrastiven Analyse und Fehleranalyse aufmerksam gemacht. Dieses Komplementärverhältnis wird entweder unidirektional gesehen - etwa als Ergänzung und Verifizierung der kontrastiven Analyse durch die Fehleranalyse (C. James 1971/1972, 216 f.; G. Feve 1984, 4o; K. Fischer 1993, 5o8 ff.) - oder aber bidirektional, im Sinne daß kontrastiv- und fehleranalytische Untersuchungen als sich gegenseitig ergänzend betrachtet und demnach miteinander kombiniert werden (s. zum Beispiel die kontrastiven und Fehleranalysen von R. Filipović - 1971 - für Serbokroatisch/Englisch, H. Domińczak - 1984 - für Deutsch/Polnisch, O. Putzer - 1994 - für Italienisch/Deutsch etc.; vgl. auch infra 2.7.).

Will man nun kontrastivlinguistische und fehleranalytische Erkenntnisse etwas deutlicher voneinander abgrenzen und dadurch ihre Komplementärfunktion genauer einschätzen, so muß man aufschlußreiche Befunde von verschiedenen Autoren heranziehen.

So zum Beispiel stellt R. Filipović (1971; 1971/1972, 2o1 ff.) aufgrund seiner kontrastiven und Fehleranalysen am Beispiel des Serbokroatischen (als Muttersprache) und des Englischen (als Fremdsprache) fünf Kategorien von Fehlerursachen fest, die die Aussagekraft der kontrastiven Analyse in beschränktem Maße dokumentieren. Nachfolgend werden sie vom Autor selbst kurz zusammengefaßt: "firstly, one of the main causes of morphological and syntactic errors is interference from the native language; secondly, a great number of morphological errors are due to incorrect analogies which a learner tries to establish within the foreign language; thirdly, a deviation from the rules can be caused by the fact that the learner knows or is learning another foreign language; fourthly, further cause of deviations at all levels is incomplete mastery of the foreign language system due to the teaching methods used; fifthly, an interesting

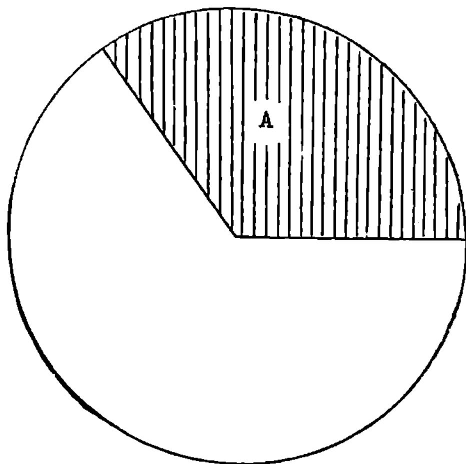
type of deviation /.../ occurs in the so-called 'transitional phase' in which the learner has given up his native language system as a model but has not yet completely mastered the system of the target language." (R. Filipović 1971/1972, 2o1).

In einer Studie über den Erwerb des Deutschen bei Studenten englischer Muttersprache konnten u. a. Fehlerquellen nachgewiesen werden, die n i c h t zum Bereich der muttersprachlichen Einflüsse gehören; so z. B. waren 25 % der lexikalischen Fehler und 1o % der syntaktischen Fehler nicht auf die englische Sprache zurückzuführen (W. Grauberg 1971, 26o ff.).

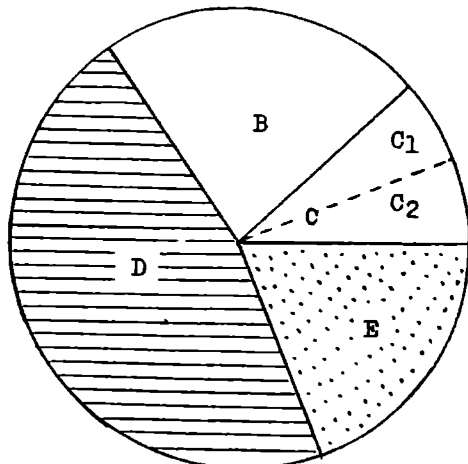
Bei einem Versuch, das Verhältnis von kontrastiver und Fehleranalyse einerseits und der Analyse von Lernerfragen (im Französischunterricht für Deutschsprachige) andererseits näher zu bestimmen, stellt H. Raabe (1986, 59) u. a. folgendes fest: "Learners' questions involve comparisons between languages, as made not by contrastive linguists but by learners themselves. Learners here go beyond merely noting contrasts and similarities; their questions are an indirect attempt to locate and define their problems."

Das Verhältnis von kontrastiver Analyse und Fehleranalyse wurde von L. Legenhausen (1975, 55) zusammenfassend mit Hilfe der folgenden Graphiken beschrieben:

Kontrastive Analyse:
Strukturvergleich



Fehleranalyse:
Fehlervorkommen



A: Repräsentiert den durch die kontrastive Analyse abgesteckten Bereich divergierender Strukturen, d. h. typologischer Unterschiede zwischen L_1 (= Ausgangssprache) und L_2 (= Zielsprache); entsprechend den kontrastivlinguistischen Hypothesen soll dieser Bereich Ursachen künftiger Sprachfehler (d. h. Lernschwierigkeiten) beim Zielsprachenerwerb beinhalten.

B: Repräsentiert den Teilbereich von A, in dem der störende Einfluß von L_1 beim Erwerb von L_2 tatsächlich nachweisbar ist. Insofern werden folglich kontrastivlinguistische Hypothesen durch fehleranalytische Ergebnisse validiert.

C: Repräsentiert den Teilbereich von A, in dem die kontrastivlinguistischen Vorhersagen nicht validierbar sind. "Es handelt sich entweder um den Bereich unterrepräsentierter Formen (C_1) oder aber um Strukturbereiche /der L_1 und L_2/, die trotz der abweichenden Formen keine Lernschwierigkeiten bereiten (C_2)." (Ebd., 56).

D: Repräsentiert den Lernschwierigkeitsbereich, der nicht auf divergierende Strukturen der Ausgangs- und Zielsprache zurückzuführen ist, sondern zumeist durch intralinguale Einflußfaktoren erklärt werden muß. Es sei hier nochmals angemerkt, daß Kontrastivanalytiker die Rolle der intralingualen Einflüsse im Fremdsprachenerwerbsprozeß völlig übersehen haben.

E: Repräsentiert den Bereich, in dem Fehler selten auftreten, was u. a. auf konvergierende Strukturen, d. h. typologische Ähnlichkeiten der Ausgangs- und Zielsprache, zurückführbar ist. Insoweit lassen sich Hypothesen der kontrastiven Analyse teilweise bestätigen.

Die oben reproduzierten graphischen Darstellungen und die daran anschließenden Erläuterungen (L. Legenhausen 1975, 55 f.) zeigen zum einen den unterschiedlichen Anteil von kontrastiver

und Fehleranalyse am gesamten Forschungsertrag. Zum anderen verdeutlichen sie die Relation zwischen den beiden Untersuchungsmethoden.

Die aus diesem exemplarisch dargestellten Vergleich resultierenden Schlüsse sollten jedoch nicht verabsolutiert werden. Gegen die Aussage über die geringe Fehlerfrequenz bei strukturellen Konvergenzen von Ausgangs- und Zielsprache (s. o. den Kommentar zum Bereich E) sprechen zahlreiche alltägliche unterrichtspraktische Beobachtungen erfahrener Fremdsprachenlehrer, im Sinne daß je größer die Ähnlichkeit von Strukturen der Mutter- und Fremdsprache, desto häufiger Unsicherheiten und damit Fehlleistungen im Bereich der betreffenden fremdsprachlichen Strukturen feststellbar sind. Dies trifft zumindest in der Anfangsphase der Fremdsprachenerlernung zu. Man vergleiche etwa die formähnlichen Wörter mit gleicher Bedeutung im Deutschen und Rumänischen

Industrie/industrie, Musik/muzică,
Praktikant/practicant, Student/student,
Tourist/turist u. ä. m.,

deren Kopräsenz im Bewußtsein rumänischsprachiger Deutschlerner im Anfängerunterricht meist die Ursache fehlerhafter Akzentverschiebungen in der Aussprache der angeführten deutschen Wörter darstellt; so entstehen Abweichungen wie:

*Industrie, *Musik, *Praktikant, *Student, *Tourist.

Zum Schluß dieses Subkapitels wäre noch zu erwähnen, daß dem Komplementärverhältnis der kontrastiven Analyse und der Fehleranalyse nicht zuletzt durch die Tatsache Rechnung getragen wird, daß internationale Kongresse der angewandten Linguistik u. a. Kontrastivforscher und Fehleranalytiker aus der ganzen Welt zusammenführen, die an "kombinierten" Sektionen - wie "Error Analysis and Contrastive Linguistics" oder "Contrastive Linguistics and Error Analysis" - mit ihren Referaten und Diskussionsbeiträgen teilnehmen (vgl. z. B. die Abstracts der Diskussionsbeiträge auf dem 6. Internationalen AILA-Kongreß - Lund, 1981 - in B. Sigurd und J. Svartvik 1981, 118 - 172,

ebenso wie die Abstracts des 10. Internationalen AILA-Kongresses - Amsterdam, 1993 - in Abstracts Amsterdam 1993, 21 - 25, 189, 220 - 227, 450 - 474, 661 ff.).

2.7. Ergebnisse und Entwicklung der Fehlerkunde

In Ergänzung der kontrastivlinguistischen Ergebnisse, die Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre im Rahmen zahlreicher Großprojekte und Einzeluntersuchungen zur vergleichenden Beschreibung beliebiger Sprachenpaare veröffentlicht wurden (vgl. supra 1.6.1.), erschienen fehleranalytische Gemeinschafts- und Individualarbeiten, die verschiedenen Teilgebieten der jeweiligen "Kontrastsprachen" gewidmet sind. Die ersten Ansätze zu einer Fehlersystematik liegen vor allem im quantitativen, statistischen Bereich vor und fallen in eine Zeit, in der die Relevanz der kontrastiven Analyse und ihrer Erkenntnisse für das Praxisfeld des Fremdsprachenunterrichts stark bezweifelt wurde; es ist also nicht zufällig, daß die ersten Fehleranalysen mit der zweiten Entwicklungs- und Rezeptionsphase der kontrastiven Linguistik - einer Phase der Skepsis und Unzufriedenheit (s. supra 1.7.) - zusammenfallen.

Generell ist man bei der Durchführung der Fehleranalysen nach dem folgenden Muster vorgegangen (vgl. auch supra 2.1.2.): Sprachproduktionen (d. h. Lernerleistungen) im Fremdsprachenunterricht wurden registriert, darin vorkommende Fehlleistungen wurden ausgesondert, analysiert, beschrieben und erklärt und schließlich in die Form von Fehlertypologien gebracht. Dabei wurde angenommen, daß diese Typologien den Lehrbuchautoren wie auch den Fremdsprachenlehrern als angemessene Grundlage für gezielte Fehlertherapie, Fehlervorbeugung und Fehlerbewertung dienen können.

Von den zahlreichen fehleranalytischen Studien werden im folgenden hauptsächlich solche exemplifiziert, die sich auf die deutsche Sprache als Ziel- und Ausgangssprache beziehen.

Im Rahmen des "Projekts für angewandte kontrastive Sprachwissenschaft" (PAKS) entstanden zusätzlich zu den kontrastivlinguistischen Teilbeschreibungen des Deutschen (= Ausgangssprache) und des Englischen (= Zielsprache) zahlreiche fehleranalytische Arbeiten sowie Beiträge zur Fehlerbewertung, Fehlertherapie und zu Fragen der Text- und Übungsformen im Englischunterricht für deutschsprachige Lerner. Wichtige Ergebnisse der deutsch-englischen Fehleranalysen sind in den sogenannten "PAKS-Arbeitsberichten" veröffentlicht worden (VV AA 1968 - 1973; s. auch G. Nickel 197o; 1972; W. Kühlwein 1972).

Komplementär zu den verschiedenen kontrastiven Arbeiten, die im Rahmen des Projekts Deutsch - Französisch erschienen sind, hat man Fehleranalysen durchgeführt, deren Ergebnisse in mehrere Publikationen eingegangen sind. Mit der deutsch-französischen und französisch-deutschen Fehleranalyse von K.-R. Bausch (1972) liegt eine Studie vor, die sich in gleicher Weise an Deutschsprachige wie an Französischsprachige wendet. Die Arbeit von H. W. Klein (1975) geht auf eine Untersuchung von Wortschatzfehlern im Deutschen und Französischen zurück und stellt einen Versuch dar, möglichst viele Schwierigkeiten beim Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische und aus dem Französischen ins Deutsche mit Beispielen zu erläutern.

Schwierigkeiten Frankophoner beim Erwerb des Deutschen wurden außerdem im Bereich Hauptbetonung im Wort und Satz, Intonation und Aussprache einzelner Laute von G. Kadar (1976/1978, 18o ff.) festgestellt und analysiert. Lexikalisch-semantische Fehlerbeispiele französischer Deutschlernender sind bei J. Juhász (198o, 648) als Interferenzerscheinungen angeführt und interpretiert, und eine detaillierte Interpretation von semantisch und morphosyntaktisch fehlerhaften Äußerungen französischer Lerner mit Deutsch als Zielsprache ist bei H. Raabe (198o, 77 ff.) zu finden.

Was das Projekt der deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik (DRKG) (s. supra 1.6.2.) betrifft, muß darauf hingewiesen

werden, daß es den Projektleitern und -teilnehmern realiter n i c h t auf ergänzende fehleranalytische Untersuchungen ankam; Fehleranalysen im Deutschunterricht für rumänische Muttersprachler bzw. im Rumänischunterricht für deutsche Muttersprachler wurden außer der angestrebten bidirektionalen kontrastiven Grammatik de facto nicht eingeplant, auch wenn die Bedeutung fehleranalytischer Hilfeleistungen und ein diesbezügliches Forschungsvorhaben auf der ersten Projektkonferenz der DRKG von einem der beiden Projektleiter in expliziter Weise angeschnitten wurden: "Worauf es uns ankommt, ist, mit Hilfe der Lernpsychologie, der Fehlerbeobachtung und -analyse und der Aufklärung bestimmter Fehlertypen und Lernschwierigkeiten wie auch der Erkennung von durch Bi- oder Plurilingualismus [...] verursachten gewöhnlichen Entstellungen und Fehlern eine wissenschaftlich begründete bidirektionale Erleichterung des Übergangs von der jeweiligen Primärsprache (bzw. Muttersprache) zur Zielsprache zu gewährleisten." (M. Isbășescu 1978/1979, 8).

In einige Beiträge zu den Vorarbeiten der DRKG - vgl. supra 1.6.3. a) - wurden vereinzelt Fehlerbeispiele rumänischer Deutschlernender aufgenommen, wobei gewisse Lernschwierigkeiten veranschaulicht werden konnten. Zum Beispiel:

. Interferenzfehler beim Gebrauch der Negation (G. Vancea 1978/1979, 174):

*Niemand kommt nicht zu Besuch.
(rum. Nimeni nu vine în vizită.)

*Niemand sagte ihm nichts.
(rum. Nimeni nu i-a spus nimic.)

. Interferenzfehler beim Gebrauch des possessiven Dativs (E. Viorel 1979/198o, 137 f.)·

*Sie tut sich nur die Pflicht.
(rum. Ea își face doar datoria.)

*Sie lebt sich das Leben.
(rum. Ea își trăiește viața.)

. Interferenzfehler beim Gebrauch von Präpositionen

(D. Ciobanu 198o/1981, 151):

*auf schlechtem Wetter

(rum. pe vreme rea)

*am Sonnenlicht

(rum. la lumina soarelui)

Von den obenerwähnten Vorarbeiten der DRKG sei hier noch ein Aufsatz - A. Mihăilescu 198o/1981 - zitiert, der den einzigen fehleranalytischen Versuch (unter den insgesamt 78 veröffentlichten Projekt-Vorarbeiten und überhaupt im Rahmen sämtlicher projektgebundenen Publikationen) darstellt und das Ziel verfolgt, die Verwendung bestimmter Negationswörter im Deutschen (a) durch deutschlernende Rumänen und (b) durch in Rumänien lebende deutsche Muttersprachler anhand eines Fehlerkorpus zu untersuchen. Als Verfahren der Faktenerhebung wurde dabei die Übersetzung von Texten aus dem Rumänischen ins Deutsche gewählt. Die Analyse der identifizierten Fehler ließ u. a. folgende Schlüsse zu (vgl. ebd., 99 - 1o8):

(a) Fehler beim Gebrauch der Negationswörter nein, nicht und kein kommen vorwiegend bei A n f ä n g e r n vor. Beispiele:

/Ist Herr Doktor Müller heute da?/ - *Nicht, er ist heute nicht da.

/Sie aber rauchen viel, nicht wahr?/ - *Nein sehr viel.

*Sie haben nicht Kinder, Frau Müller /.../.

*Ich wohne kein in Bukarest.

*Niemand spricht nicht Deutsch.

(b) Fehler in der Stellung der Negationswörter kommen vorwiegend bei F o r t g e s c h r i t t e n e n vor. Beispiele:

*Ich nicht gehe sehr oft zu ihr.

*Peter nicht ist heute hier.

(c) Nur wenige Fehler beim Gebrauch der untersuchten Negationswörter kommen bei deutschen Muttersprachlern aus Rumänien vor (und zwar bei Banater Schwaben, bei Sachsen aus Siebenbürgen, bei Zipsern und Bukarestern). Beispiele:

*Warum weiß keiner die Antwort nicht?
/Sie haben keine Kinder, Frau Müller/, *nicht so?

(N. B. Die letzten zwei Belege stammen von Maramuresch-Zipsern.)

(d) Die Fehler lassen sich zum Großteil durch den Einfluß des Rumänischen - also monokausal - erklären, doch es gibt auch eine nicht zu unterschätzende Anzahl von Fehlern, die die Verfasserin des hier zitierten Beitrags durch mehrfache Interpretationsmöglichkeiten und Vermutungen zu erläutern versucht.

Die Durchführung von Fehleranalysen ist, wie gezeigt, einerseits durch den Bedarf Fremdsprachenlehrender und -lernender an Stützmaßnahmen für die Lösung ihrer lehr- und lernspezifischen Probleme und andererseits durch die Kritik an den oft für den Fremdsprachenunterricht irrelevanten Ergebnissen der kontrastiven Linguistik angeregt worden. Bei vielen der bislang vorgelegten Fehleranalysen ist man im Grunde nach dem weiter oben skizzierten Modell vorgegangen, dessen Hauptkomponenten hier nochmals - stichwortartig "etikettiert" - aufgezählt werden: Elizitation (d. h. das "Auslösen") von lernerspezifischen Sprachproduktionen, Identifizierung der darin enthaltenen Normabweichungen und anschließend deren (meist linguistisch basierte) Deskription, Explikation und Klassifikation in Fehlertypen.

Wenn auch die dabei gewonnenen fehleranalytischen Aufschlüsse im Vergleich zu den kontrastivlinguistischen Aussagen einen bedeutenden Fortschritt darstellen in Richtung einer genaueren Erfassung und Darstellung realer, inter- und intra-

lingualer Lehr- und Lernprobleme des Fremdsprachenunterrichts, mußte man dennoch einsehen, daß Fehleranalysen, die nach diesem Modell vorgehen, bestimmte Schwächen und Lücken aufweisen und daher verbesserungsbedürftig sind. Hinsichtlich der Verwertungsrelevanz von solchen als "herkömmlich" zu bezeichnenden Fehleranalysen lassen sich - mit K.-R. Bausch und H. Raabe (1976/1978) - folgende Kritikpunkte zusammenfassen:

(1) "In herkömmlichen FAn [Fehleranalysen] werden die lernersprachlichen Äußerungen [...] aus dem Gegenstandsbereich des FU [Fremdsprachenunterrichts] herausgenommen und als statische sprachliche Ergebnisphänomene den Erkenntniszielen von linguistischen Verfahren unterworfen." (A. a. O., 29). Die Dynamik und die Komplexität des Fremdsprachenlernprozesses wie auch die vielschichtig gesteuerte Lernergebundenheit werden folglich außer acht gelassen (vgl. ebd.).

(2) "Herkömmliche FAn [Fehleranalysen] bleiben auf der Stufe linguistisierender Analysen stehen. Sie erfassen nur eine Teilmenge der gesamten Fehlermenge. Zwar machen sie Differenzierungen in unterschiedliche (interlinguale) Interferenztypen und (intralinguale) Übergeneralisierungen möglich [...]" (ebd.), aber es bleiben bei diesen Analysen fast immer sogenannte "Restfehlermengen", die unklassifizierbar sind und oft als "fautes inclassables" registriert (vgl. ebd.) oder aber alternativen bzw. mehreren möglichen Ursachen zugeschrieben werden. Es leuchtet ein, daß man damit zahlreichen Vermutungen und Spekulationen Raum gibt.

(3) Die Gewichtung zwischen den belegten Fehlertypen wird zwangsläufig durch die eingesetzten Datenerhebungsverfahren beeinflußt (vgl. ebd., 28), also dadurch, ob lernersprachliche Fakten schriftlich oder mündlich erhoben werden, ob sie mit Hilfe von Aufsätzen, Nacherzählungen, Übersetzungen, Diktaten, Gesprächen usf. elizitiert werden.

(4) Die Aufbereitung der Fehlertypologien wird durch die bei der Fehlerdeskription und -explikation herangezogenen lin-

guistischen Modelle beeinflußt, die von traditionellen über taxonomische bis hin zu transformationellen reichen (vgl. ebd., 29).

(5) Aus den bisher erwähnten Kritikpunkten wird ersichtlich, daß bei den linguistisierenden Fehleranalysen keine zuverlässigen Fehlerhierarchien und deshalb auch keine soliden Grundlagen für gezielte Fehlertherapien möglich sind (vgl. ebd., 3o).

Zusätzlich zu dieser kritischen Darstellung sei auf N. A. Berkoff (1981) verwiesen, der u. a. auf die Gefahr "[...] of studying errors in isolation and not considering non-errors" aufmerksam macht wie auch auf die Tatsache "[...] that no one really knows what causes a student to make an error" (ebd., 12o). Aufgrund seiner Experimentaluntersuchungen gelangt der Autor zur Erkenntnis, daß die Validierung der Fehleranalyse u. a. die Berücksichtigung folgender Aspekte erforderlich macht:

"1. A knowledge of how the student expresses himself in his L_1.

2. A knowledge of what the student wanted to say or write when he made his errors.

3. A study of all modes of expression - elicited written and spoken responses, spontaneous written expression and speaking." (Ebd., 121).

Wichtige Anregungen für die obenzitierten und für andere ähnliche Stellungnahmen, für die Optimierung der fehleranalytischen Forschungsmethodologie und letztlich für die Weiterentwicklung der Fehlerkunde gingen vor allem von interdisziplinären Auffassungen aus, und zwar von der Psycholinguistik, der Soziolinguistik und der interdisziplinär fundierten angewandten Linguistik. Es muß hier hervorgehoben werden, daß die "dynamisch-kontextuelle" Psycholinguistik (von T. Slama-Cazacu begründet, s. infra 3.o.) und andere realistische psycholinguistische Auffassungen im letzten Vierteljahrhundert zu erfolgreichen Entwicklungen im Rahmen der angewandten Lingui-

stik entscheidend beigetragen haben (vgl. hierzu E. Barbu 1992, 17 f.).

Die i n t e r d i s z i p l i n ä r e Grundlegung der angewandtlinguistischen Forschung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts macht es erforderlich (vgl. T. Slama-Cazacu 1968, 349 - 373; 1982, 23 f.), daß

(a) der konkrete Lerner - als komplexe bio-psycho-soziale Struktur und als "Treffpunkt" sprachlicher Systeme - bei der Durchführung der Untersuchungen eine zentrale Stelle einnimmt,

(b) der Sprachlernprozeß in seinem dynamischen Verlauf betrachtet wird, in dem eine Vielzahl von Variablen zu berücksichtigen ist,

(c) die Sprache als ein funktionierendes System verstanden wird, welches - zusammen mit anderen (z. B. nonverbalen) Verständigungsmitteln - zur Kommunikation dient,

(d) Sprachlehrforschung und Sprachlernforschung (ebenso wie die Konzipierung und Anwendung von Unterrichtsmaterialien und -methoden) auf eine klare, einheitliche und konsequent zu verwendende theoretisch-methodologische Auffassung gegründet werden.

Entsprechend diesen Prinzipien wurde im Rahmen der obengenannten "dynamisch-kontextuellen" Psycholinguistik die "Kontaktanalyse" (s. infra 3.o.) entworfen, die von der fremdsprachenunterrichtlichen Relevanz her eine Alternative zur kontrastiven Analyse und zur Fehleranalyse darstellt. Mit dieser Untersuchungsmethode werden nämlich u. a. der Lerner als "Kontaktpunkt" von Ausgangs- und Zielsprache, seine psychologischen Besonderheiten bei der Spracherlernung und deren dynamische Natur in Betracht gezogen. Letztere sei durch das Zusammenwirken der sogenannten sprachlichen "a p p r o x i m a t i v e s y s t e m s" des Fremdsprachenlerners zu beobachten, so lautet die Hypothese, die von William Nemser (als Direktor des Foreign Language Program at the Center for Applied **Linguistics** in Washington) und von Tatiana Slama-Cazacu (als Direktor des

Psycholinguistik-Laboratoriums der Universität Bukarest) konzipiert und in die fachliterarische Diskussion eingeführt wurde (s. W. Nemser 1969; W. Nemser und T Slama-Cazacu 1970).

Die approximativen Sprachsysteme des Fremdsprachenlerners sind "[...] stages in the course of foreign-language learning" (T. Slama-Cazacu 1971/1973, 1807); sie sind nichts anderes als "transitory systems" - vgl. hierzu S. P. Corders Begriff (1967, 166) "transitional competence" des Lernenden - im Zielsprachenerwerb und lassen "a gradual, dynamic storage" von Sprachkenntnissen erkennen, wobei "a mutual adaptation of elements, under the polar influences" der Ausgangs- und Zielsprache stattfindet (T. Slama-Cazacu a. a. O.). Es ist durchaus möglich, daß den approximativen Lernersystemen eine gewisse Strukturkohärenz innewohnt, obwohl sie sehr häufig rapide Entwicklungsphasen, partielle Momentanänderungen oder radikale Umgestaltungen durchlaufen (s. ebd.).

Mit dem Studium der approximativen Sprachsysteme Fremdsprachenlernender tritt die Fehlerkunde in eine n e u e P h a s e ihrer Entwicklung ein. Eine ganze Reihe von wissenschaftlichen Tagungen und Publikationen zeugt von der weltweiten Auseinandersetzung zahlreicher Fehleranalytiker, Sprachlehrforscher, Fremdsprachenunterrichtender und Spezialisten im Bereich der angewandten Linguistik mit den zum Hauptthema gewordenen "approximative systems", die allerdings in begrifflich-terminologischer Hinsicht bei manchen Autoren mehr oder weniger voneinander differieren. Nachfolgend wird auf einige der wichtigsten diesbezüglichen Beiträge kurz eingegangen.

(a) S. P. Corder (1971) führt den Terminus "i d i o - s y n c r a t i c d i a l e c t s" in die fehleranalytische Diskussion ein und versucht (1972), die "S p r a c h e d e s S p r a c h l e r n e r s", d. h. das Sprachsystem des Fremdsprachenlernenden, zu beschreiben. Dieses System wird von R. Filipović (1971/1972, 201) "a c o m p r o m i s e s y s t e m" genannt. In dieser Transitionsphase des Lernprozesses befindet sich der Lerner "[...] somewhere half-way

between the native language and the target language, using a system which is no longer the system of his mother tongue, but not yet the system of the target language." (R. Filipović a. a. O.).

(b) Der Terminus, der sich für die Lernersprache in der englischsprachigen Fachliteratur weltweit durchgesetzt hat, ist "i n t e r l a n g u a g e".

> Dieses englische Wort ist bereits 193o von Otto Jespersen gebraucht worden, der die "Interlinguistik" als die "Wissenschaft von den Welthilfssprachen" definiert hat (zit. nach M. Wandruszka 1971/1972, 6o). Dementsprechend seien interlanguages "[...] auxiliary languages destined for oral and written use between people who cannot make themselves understood by means of their mother tongue." (Ebd.).

In der Fehlerkunde bezeichnet interlanguage generell die "Zwischensprache" oder das "Zwischensystem" (auch: "Übergangssystem", "Zwischenstadium") zwischen Ausgangs- und Zielsprache im Laufe des Zielsprachenerwerbs: In verschiedenen Lernstadien beherrschen die Lernenden entsprechend unterschiedliche "Zwischensprachen", d. h. eigene Sprachsysteme, die von der Muttersprache wie auch von der Zielsprache "entfernt" sind (vgl. L. Selinker 1972, 21o ff.; zum Studium von interlanguage s. auch S. P. Corder 1973; 1975/1976; 1981; L. J. Dickerson 1975; C. Faerch und G. Kasper 1983; C. Brumfit 1984; E. Kellerman 1984; S. Al. Ivanov 1987; B. Laufer-Dvorkin 1991).

(c) Entlehnungen von "interlanguage" sind ins Italienische als "i n t e r l i n g u a" (s. zum Beispiel E. Arcaini und B. Py 1984) und ins Französische als "i n t e r l a n g u e" (s. zum Beispiel B. Landriault 198o, 85; B. Py 1984, 37) eingedrungen. Als Untersuchungsgegenstand lernerzentrierter Fehleranalysen galt immer häufiger "[...] l'interlangue qui est propre à l'apprenant d'une langue seconde et qui, comme son nom l'indique, se situe entre les deux langues." (B. Landriault a. a. O.). Auch als "d i s c o u r s a p p r o x i m a t i f" des Lernenden verstanden (ebd.), rückte interlangue immer mehr in den Mittelpunkt der fehleranalytischen Bemühungen, mit denen man sich nicht nur dem Lernprodukt, sondern auch dem Lernprozeß

nähern wollte, indem "la structure linguistique du discours de l'apprenant" und daraufhin "les processus ou stratégies qui sous-tendent l'apprentissage d'une langue seconde" beschrieben werden sollten (ebd.).

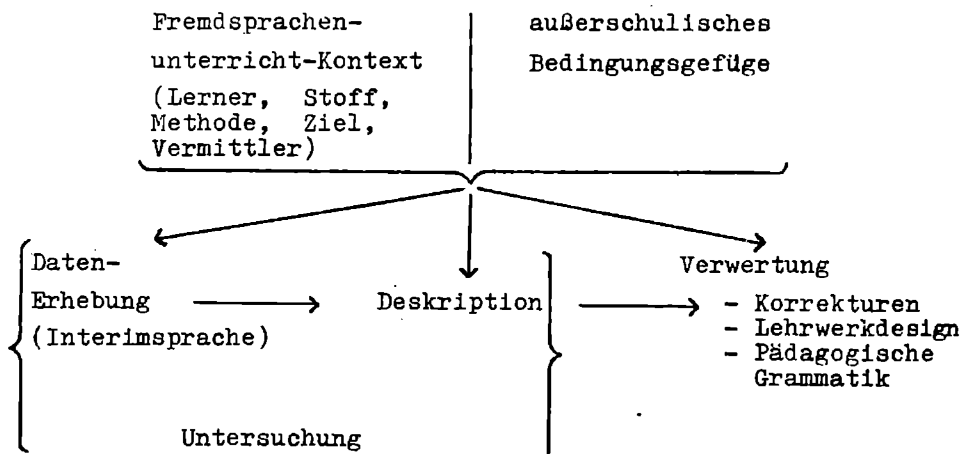
Diese Umorientierung der fehlerkundlichen Zielsetzungen, die hauptsächlich durch die obenerwähnte "Approximative-systems"-Hypothese angeregt wurde, ist auch an B. Py (1984, 37) ablesbar: "Analyser les erreurs - ou plus exactement les performances des apprenants - c'est considérer leurs usages de la langue cible comme des ensembles de traces renvoyant à leurs connaissances intermédiaires - réputées constituer un système linguistique appelé interlangue - et aux stratégies d'acquisition et de communication qui lui sont liées."

(d) Im deutschen Sprachraum wurde im Zuge der intensiven Sprachlehr- und Sprachlernforschung wie auch unter dem Einfluß sozio- und psycholinguistischer Erkenntnisse die Hypothese der "I n t e r i m s p r a c h e n" entwickelt (H. Raabe 1974 a; K.-R. Bausch und H. Raabe 1976/1978, 34 - 49; K.-R. Bausch und G. Kasper 1979, 26 ff.). Inhaltlich kommt sie der "Approximative-systems"-Hypothese (W. Nemser und T. Slama-Cazacu 197o; T. Slama-Cazacu 1971/1973) nahe. Es muß außerdem vorausgeschickt werden, daß das Interimsprachenmodell (s. u.) in vielerlei Hinsicht der psycholinguistischen "Kontaktanalyse" ähnlich ist, z. B. durch Zielsetzung, methodische Verfahren - wie z. T. Datenerhebung und -analyse unter Einbeziehung des Kontexts, in dem die Fremdsprache erlernt wird und Lerneräußerungen produziert werden - usw. (Man vergleiche hierzu etwa: T. Slama-Cazacu 197o/1971 a; 197o/1971 b; 1971 a; 1971 b; 1972; 1973 a; für Details über die "Kontaktanalyse" und deren theoretische Grundlage s. infra 3.o.).

Unter den Begriff "Interimsprachen" werden - mit K.-R. Bausch und G. Kasper (1979, 26) - die Sprachsysteme subsumiert, die vom Fremdsprachenlernenden im Fremdsprachenunterricht erworben werden; die Interimsprache entwickelt sich, indem sie sich der Norm der Zielsprache nähert; sie ändert sich ständig, hat also einen dynamischen Charakter; die Änderungen der Inte-

rimsprache vollziehen sich vor dem Hintergrund der ganzen sprachlichen und kommunikativen Erfahrung des Lernenden; wesentlich determiniert wird die Interimsprache durch den ganzen Faktorenkomplex, den das Lehren der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht darstellt (vgl. ebd.). Von diesen Überlegungen leitet sich folgende Implikation für die Forschungsmethodologie der Interimsprachenanalytiker ab: "[...] 'Interimsprache' and its dynamically changing states which characterize the controlled learning process have to be analyzed under classroom conditions [...]. Empirical research guided by the 'Interimsprachenhypothese' should undoubtedly focus on verbal interaction in the language classroom, which is the most meaningful evidence of the language learning process being determined by classroom conditions." (H. Bolte und W. Herrlitz 1986, 196).

Die Verfahren der Interimsprachenanalyse lassen sich im Überblick am besten mit Hilfe des untenstehenden Modells darstellen, das von K.-R. Bausch und H. Raabe (1976/1978, 34) skizziert wurde:



Nach diesem Modell fungiert die erhobene Interimsprache des Lernenden als Analysegegenstand. Dessen Erforschung, d. h.

die Interimsprachenanalyse als "Sprachlernforschung im Kleinen" (ebd., 37), verfolgt das allgemeine Erkenntnisziel, eine Theorie des Fremdsprachenerwerbs und der ihn bedingenden Faktoren im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu ermöglichen, um daraufhin dessen begründete Veränderung im Sinne einer Verbesserung des Fremdsprachenerwerbs bewirken zu können (vgl. ebd., 34 f.). Mit der Interimsprachenanalyse sei - gegenüber der Fehleranalyse und der kontrastiven Analyse - eine erhebliche Ausweitung des Forschungsvolumens gegeben, und gerade innerhalb einer lernerzentrierten Sprachlehrforschung müßte sie einen gewichtigen Platz einnehmen (vgl. ebd., 36).

Die Vorteile dieses Modells liegen im wesentlichen darin (vgl. ebd., 36 f.), daß

- die erhobenen Fakten, z. B. Sprachfehler, nicht aus ihrem sprachlichen Zusammenhang isoliert, sondern kontextuell erklärt werden,
- Beschreibung und Erklärung der Interimsprachen konkreter Lerner unter ständigem Einbezug der determinierenden Faktoren des Fremdsprachenunterrichts möglich sind und somit die linguistisch-deduktionistischen und abstrahierenden Verfahren ausgeschaltet werden zugunsten einer abgesicherten, lernerzentrierten empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung,
- diese Forschung notwendigerweise vor einem wissenschaftlichen, integrativ-interdisziplinären Hintergrund zu erfolgen hat.

Worin bestehen nun die Besonderheiten und Unterschiedlichkeiten der Interimsprachenanalyse gegenüber der kontrastiven Analyse und der Fehleranalyse? Hier ein summarischer Überblick mit K.-R. Bausch und H. Raabe (a. a. O., 38):

- die Interimsprachenanalyse entspricht der Notwendigkeit der Lernerzentrierung und allgemein der Fremdsprachenunterrichtszentrierung;
- als Weiterentwicklung der unterrichtspraktisch orien-

tierten kontrastiven Analyse und der Fehleranalyse ist die Interimsprachenanalyse komplexer und führt zu genaueren, umfassenderen Ergebnissen;

- die Einschätzung der Übertragbarkeit interimsprachenanalytischer Ergebnisse ist eher möglich;
- im Kontext des Fremdsprachenunterrichts verankert, ermöglicht die Interimsprachenanalyse eine bessere Einbindung ihrer Ergebnisse in den unterrichtspraktischen Verwertungsbereich und ist deshalb - im Vergleich zur kontrastiven Analyse und zur Fehleranalyse - von größerer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht.

Angesichts der Beschaffenheit und der Grenzen der Fehleranalyse einerseits und der Besonderheiten und Vorteile der Interimsprachenanalyse andererseits plädieren die beiden Autoren des oben präsentierten Modells für eine in die Interimsprachenanalyse i n t e g r i e r t e Fehleranalyse; mit anderen Worten treten sie dafür ein, daß Fehleranalysen in dem hier umrissenen theoretisch-methodologischen Rahmen der Interimsprachenanalyse abgewickelt werden, wobei die fehleranalytischen Schwächen überwunden werden können (vgl. ebd., 48 f.; für weitere wichtige Impulse für die im vorliegenden Subkapitel angedeutete erneute Hinwendung im Rahmen der kontrastivlinguistischen und fehlerkundlichen Forschung s. auch: H. Raabe 1974 b; 1976).

Hatten die 7oer Jahre eine neue Entwicklungsphase der Fehlerkunde mit sich gebracht, die Phase der "Approximative-systems"-Forschung - zu dafür verwendeten Termini und Definitionen s. o. (a) bis (d) - , so wurde zu Beginn der 8oer Jahre ein a n d e r e r T r e n d zunehmend deutlich, der die Weiterentwicklung der Fehlerkunde zu einer F e h l e r l i n g u i s t i k ermöglichte und deren Etablierung als solche rechtfertigte.

Die fehlerlinguistische Forschung hängt mit der A u s - d e h n u n g d e r F e h l e r a n a l y s e n a u f n e u e B e r e i c h e eng zusammen. Der "klassische" Untersuchungsgegenstand der Fehlerkunde - der Sprachfehler -, vielfach durch die komplexeren approximative systems, interlanguages, Interimsprachen u. dgl. erweitert, wird nun um einige Komponenten bereichert. Fehleranalytiker interessieren sich nunmehr nämlich nicht nur für (fehlerhafte) Sprachproduktionen und/oder -systeme der Lerner im Fremdsprachenunterricht, sondern auch

(1) für Sprachfehler beim (un)gesteuerten Zweitsprachenerlernen durch ausländische Arbeiter (auch "Gastarbeiter" genannt) und Ausländerkinder bzw. Schüler nichtdeutscher Muttersprache,

(2) für Sprachfehler im institutionalisierten Mutterspracheunterricht

(3) und nicht zuletzt für dialektal bedingte Normabweichungen (diese auch im Kontext des muttersprachlichen Unterrichts betrachtet).

Dazu einige Literaturangaben bzw. fehleranalytische Ergebnisse im deutschen Sprachraum:

(1) B.-O. Rieck (198o) untersuchte das sogenannte "Gastarbeiterdeutsch", d. h. deutschsprachige Produktionen ausländischer Arbeiter, die im Erwachsenenalter und in aller Regel ohne Unterstützung durch den Unterricht die deutsche Sprache in Deutschland lernen mußten. Bei der Analyse der fehlerhaften Äußerungen im Deutschen der ausländischen Arbeiter konnten u. a. folgende Produktionsstrategien festgestellt werden (a. a. O., 51 - 59): Transfer aus der Erstsprache in die Zweitsprache; Übergeneralisierung von Strukturen der Zweitsprache; Rückgriff auf Elementarstrukturen der Zweitsprache; Verwendung "sprachlicher Fertigteile", die die Ausländer z. B. in klischeehafter Form von deutschen Muttersprachlern übernommen bzw. erworben hatten.

Auf der Suche nach typischen Abweichungen im "Gastarbeiterdeutsch" stellte H. Barkowski (1986, 57 - 64) eine Fehlertypolo-

gie auf, die sich aus vier Kategorien zusammensetzt:

Fehlertyp 1: Abweichungen in Phonetik und Intonation;

Fehlertyp 2: semantisch unscharfe bis falsche Verwendung von Wörtern, Redeteilen und Phraseologismen;

Fehlertyp 3: regelhafte Abweichungen im morphologisch-syntaktischen Bereich;

Fehlertyp 4: Abweichungen im morphologisch-syntaktischen Bereich ohne signifikante Produktionsregel.

Erwähnenswert ist hier noch die Tatsache, daß für den Anwendungsbereich "Unterricht des Deutschen als Zweitsprache", d. h. als Umgebungs- und Schulsprache für nichtdeutsche Muttersprachler, eine Differenzierung und Erweiterung der herkömmlichen Vermittlung/Erlernung der Sprachen als "Fremdsprachen" (z. B. des Deutschen, Französischen usw. als "Fremdsprache") erforderlich war. Aus diesen unterrichtspraktischen Gründen läßt sich folglich auch eine Differenzierung und Erweiterung der Fehlerkunde, ebenso wie der kontrastiven Linguistik, rechtfertigen in Richtung der fehlerlinguistischen Zweitsprachenerwerbsforschung bzw. der linguistischen Beschreibung von Erst- und Zweitsprache als "Kontrastsprachen" (vgl. auch K. Rein 1983, 132 f.).

(2) Im Unterricht Deutsch als Muttersprache wurden empirische Untersuchungen durchgeführt, die einerseits Beispiele für sprachliche Inkorrektheit liefern (z. B. bei Schülern der gymnasialen Unterstufe: R. Keller 1980, 30 - 39) und andererseits "Problemfälle" bzw. Schwierigkeiten von Sprechern deutscher Mundarten beim Erlernen des Hochdeutschen ans Licht fördern. In diesem Zusammenhang weist K. Rein (1983, 124 ff.) darauf hin, daß je nach der gesprochenen Mundart und nach der Intensität der Mundartgeprägtheit deutscher Schüler sich unterschiedliche Abweichungsgrade vom Hochdeutschen bzw. unterschiedliche Fehlertypen im Bereich der Orthographie, Aussprache und Lexik beobachten lassen. Angesichts der Tatsache, daß solche Abwichungen - besonders die lexikalischen - im Unterrichtsgespräch zu Mißverständnissen führen können, die die Entmutigung und Zurück-

haltung der Mundartsprecher sowie den sogenannten "Verstummungseffekt" oder eine gewisse "Ausdrucksarmut" im Hochdeutschen bei Mundartsprechern oft hervorrufen, unterstreicht der Autor die Notwendigkeit geeigneter sprachlicher Therapiemaßnahmen im Muttersprachenunterricht (vgl. ebd.; für diesbezügliche Vorschläge s. ebd., 128 f.).

Die Fehlertherapie bei Mundartsprechern gehört in den Aufgabenbereich des kompensatorischen Muttersprachenunterrichts, der vor allem in der Grundschule stattfindet. Die angestrebte Dialektkompensatorik setzt auf der einen Seite gewisse didaktische und methodische Überlegungen voraus (vgl. ebd., 124 f.), auf der anderen Seite aber auch das Vorhandensein von speziellen Lehrmaterialien, die u. a. auch dialektgebundene Aspekte zu berücksichtigen haben und einer "mundartgeographischen" Anpassung an die jeweilige Ortsmundart der Schüler im Unterricht bedürfen (vgl. ebd., 129). Die Konzipierung des didaktischen und methodischen dialektkompensatorischen Rahmens wie auch die Erstellung der hierfür nötigen Lehrmaterialien seien - so K. Rein a. a. O., 124 - mit Hilfe "intralinguistischer kontrastiver" Analysen (im Rahmen der "intralinguistischen kontrastiven" Linguistik) möglich, mit denen "[...] die kontrastive Behandlung des Verhältnisses von (deutschem) Dialekt und (deutscher) Hoch- oder Schriftsprache gemeint [...]" ist, d. h. die vergleichende Betrachtung und Beschreibung von Mundarten und Hochsprache.

Was die praktische Relevanz dieser Betrachtungsweise etwa für die dialektbezogene Wortschatzarbeit im Muttersprachenunterricht anbelangt, vertritt der Autor die Meinung, daß "[...] nur die Herausarbeitung der strukturellen Kontraste [Wortkontraste] eine die Kommunikation nicht beeinträchtigende Verwendung des hochdeutschen Wortschatzes sichert." (A. a. O., 131). Wenn dies zutrifft, dann ist die kontrastive Analyse für die Weiterentwicklung der angewandten Fehlerlinguistik zugunsten einer wirksamen Dialektkompensatorik unerläßlich. Fehlerlinguistik und kontrastive Linguistik könnten folglich mit dem hier umrissenen Bereich weitere zweckorientierte Applikationen erfahren, die die Entwicklung dieser komplementären Disziplinen auch in Zukunft legitimieren sollten.

(3) Außer dieser praktischen Zielsetzung geriet auch das theoretische Erkenntnisziel verstärkt in den Blick der fehlerlinguistischen Bemühungen bzw. der intralinguistischen Verwendungsweise der Kontrastivik. Die Erforschung dialektal bedingter Abweichungen von der sprachlichen Norm ermöglichte neuere Einsichten in das Verhältnis zwischen Normabweichungen und Sprachwandel (s. beispielsweise D. Cherubim 198o a).

Ferner sei hier auf ein Beispiel für eine mögliche deutsche "Fehlergeographie" verwiesen, die auf eine dialektfehlerzentrierte Untersuchung zurückgeht (s. H. Löffler 193o). Über die theoretische fehlerlinguistische Bedeutung solcher Untersuchungen hinaus ist die praktische Relevanz der kontrastiven Analysen zu erwähnen, in denen verschiedene Landschaftsdialekte mit der deutschen Hochsprache konfrontiert wurden und deren Ergebnisse als Grundlage für die Erstellung von regionalen Fehlerprognosen und für die Erarbeitung von entsprechenden Therapievorschlägen betrachtet werden können (vgl. ebd., 96 f.).

Die im vorliegenden Subkapitel angedeuteten fehlerkundlichen und fehlerlinguistischen Forschungsvorhaben, -verfahren und -zielsetzungen bleiben in den 9oer Jahren grundsätzlich unverändert, wie dies vor allem an den Vorträgen, die auf angesehenen internationalen wissenschaftlichen Tagungen gehalten wurden, aber auch an einschlägigen umfangreichen Neuerscheinungen abgelesen werden kann. (Eine Ausnahme bildet die Ausdehnung der kontrastiven Analyse - und zwar in höherem Maße als in den 8oer Jahren - auf kulturbedingte sprachliche Strukturen und auf kulturspezifische Aspekte des Mutter- und Fremdsprachenlandes. Dazu s. auch infra 4.o.).

Fehleranalysen, Interlanguage-Studien, Zweitsprachenerwerbsforschungen, Dialektfehleruntersuchungen u. a. werden - mit oder ohne Bezug auf die inter- oder intralinguistische kontrastive Analyse - nach wie vor durchgeführt. Auf dem lo. Kongreß der Internationalen Gesellschaft für Angewandte Linguistik (s. Abstracts Amsterdam 1993) wurden in der Sektion "Contrastive Linguistics and Error Analysis" u. a. Diskussionsbei-

träge zu Sprachfehlern präsentiert, die z. B. bei afrikanischen, arabischen, griechischen, holländischen, japanischen und rumänischen Lernern des Englischen bzw. bei serbischen Germanistikstudierenden beobachtet und als Korpora unterschiedlichen Umfangs dargestellt und analysiert wurden (s. in der Reihenfolge aufgeführten Ausgangssprachen: E. Hilton Hubbard 1993; G. Y. Salah 1993; V. Bolla Mavrides 1993; A. van Essen und P. van der Tuin 1993; M. Mizuno 1993; A. Dumitrescu 1993; V. Berić-Dukić 1993).

Im Rahmen eines Themenbereichs, der anläßlich der 27. Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) - s. Abstracts Erfurt 1996 - theoretischen und praktischen Aspekten der Fehleranalysen gewidmet wurde, wurden u. a. Probleme der Definitiom und Interpretation der Interferenz (O. Putzer 1996), Probleme der Fehlerkorrektur (G. Henrici 1996; A. Knapp-Potthoff 1996) wie auch Probleme der Fehlerberücksichtigung und -behandlung (B. Hufeisen 1996; J. Diekneite 1996) vorgestellt und erörtert.

Vorschläge für Maßnahmen zur Bewältigung der Rechtschreibprobleme slowakischer Lerner des Deutschen als Fremdsprache sind bei G. Huber (1996) zu finden. Schwerpunkte dieses praktisch angelegten Vorhabens bilden die Diagnose, die Analyse, die Therapie der Orthographiefehler und die Entwicklung eines darauf abgestimmten Übungsprogramms.

B. Kellermeier (1996) geht in einer empirischen Untersuchung (in Form einer Aufsatzbewertung bei Duisburger Schülern der vierten Klasse) der Frage "Ruhrdeutsch als Sprachbarriere" nach. Die dabei ermittelten Ergebnisse zeigen (ebd., 80), "[...] daß RuhrdeutschsprecherInnen bei der Produktion von Aufsätzen im Fach Deutsch aufgrund ihrer Ausgangsvarietät stark benachteiligt sind", im Sinne daß sie mehr orthographische und grammatische Fehler verursachen im Vergleich zu NichtruhrdeutschsprecherInnen.

In Anlehnung an das Kognitionsmodell von J. Reason (1990), der das menschliche Fehlverhalten im allgemeinen untersucht und allgemeine Prinzipien darstellt, auf denen Fehler - als notwendige Bedingung des kognitiven Systems - beruhen, bietet K.

Wenz (1996) eine Interpretation von Fehlern bei der Sprachproduktion, wobei die Frage nach sprachlicher Normierung und Fehlerbewertung aufgeworfen und aus der Perspektive eines neuen fehleranalytischen Modells debattiert wird.

Anstöße zu einer teilweisen Neuorientierung der Fehlerlinguistik will M. Stegu (1996) mit seinen grundsätzlichen Überlegungen zur Rolle des Fehlers in der modernen Fremdsprachendidaktik liefern. Zugegebenermaßen werden Sprachfehler heute generell nicht mehr negativ bewertet, "/.../ weil ihnen einerseits eine positive Rolle im Rahmen der Interimskompetenz zuerkannt wird und andererseits das kommunikative Gelingen fremdsprachlicher Handlungen für wichtiger erachtet wird als grammatische etc. Perfektion." (Ebd., 167). Trotzdem wird man nicht umhinkönnen einzusehen, daß sich zwei verschiedene "communities" gegenwärtig "konfrontieren", wobei die eine Gruppe von Theoretikern und Praktikern die "traditionellen" Grammatik-Fehler eher überbewertet, während die andere Gruppe diese eher unterbewertet und zum Teil "ignoriert" zugunsten der Förderung der gewichtigeren kommunikativen Zielsetzungen, also der kommunikativen Kompetenz in den jeweiligen Fremdsprachen (vgl. ebd.). /Zur Umwandlung der negativen Einschätzung in eine positive Einstellung zum Lernfehler im Fremdsprachenerwerbsprozeß s. supra 2.4.; das Bewertungskriterium "kommunikatives Gelingen fremdsprachlicher Handlungen" ist ebenfalls in diesem Buch im Detail behandelt worden: s. die Beispiele (1), (2) und (3) und die diesbezüglichen Schlußfolgerungen a), b) und c) im Subkapitel 2.5.3./.

Die Ergebnisse und Entwicklung der Fehlerkunde bzw. der Fehlerlinguistik, so wie sie aus diesem Subkapitel hervorgehen, lassen einen unbestreitbaren Fortschritt für Theorie und Praxis in den Vordergrund treten. Betont werden muß allerdings, daß viele fehleranalytische und -linguistische Untersuchungen auf einen wissenschaftlich nicht befriedigenden gemeinsamen Nenner gebracht werden können: Man vermißt dabei einen umfassenden theoretisch-methodologischen Rahmen, in den die einzelnen Unter-

suchungen hätten eingeordnet werden müssen. Generell ist gegen solche Untersuchungen einzuwenden (und dies gilt auch bis in die 90er Jahre hinein), daß sie "zu empirisch" oder "rein empirisch" vorgehen, also losgelöst von einem theoriegestützten Hintergrund, der sowohl das Datensammeln als auch die Datenverarbeitung in zuverlässiger Weise "abzusichern" hat. Forschungen im Bereich Fehlerkunde bzw. Fehlerlinguistik bedürfen meines Erachtens einer e i n h e i t l i c h e n, e x p l i z i t e n, i n t e g r a t i v - i n t e r d i s z i p l i n ä r e n t h e o r e t i s c h - m e t h o d o l o g i s c h e n Grundlage (vgl. auch: T. Slama-Cazacu 1973 a, 156 ff.; K.-R. Bausch und H. Raabe 1976/1978, 37 ff.).

Den Großteil der bisher vorgelegten fehleranalytischen und fehlerlinguistischen Beiträge könnte man (im Hinblick auf die obengenannte Forderung) in vier Kategorien einteilen:

- Forschungen, die entweder psychologischen oder linguistischen, auf jeden Fall nicht einheitlichen Theorien verpflichtet sind;
- Forschungen ohne (eine klare) theoretische Grundlage;
- Analysen, die ohne jede Elementartechnik bzw. ohne eine kohärente Vorgehensweise (und folglich ohne die nötige Grundausbildung eines Fehleranalytikers) durchgeführt wurden;
- empirisch beobachtende Versuche, deren Autoren es in aller Regel dabei belassen, Unterrichtenden verschiedene Ratschläge zur Fehlerkorrektur - oder sogenannte "fehlertherapeutische Tips" für den sogenannten "Fehlerunterricht" - zu erteilen.

Abschließend sei nochmals auf die Notwendigkeit der integrativ-interdisziplinären Fundierung der theoretisch und praktisch orientierten Forschung im Bereich Fehlerkunde bzw. Fehlerlinguistik verwiesen. Überzeugende Argumente dafür lassen sich im folgenden mit K.-R. Bausch und H. Raabe (1976/1978) vorbringen, deren Standpunkt mit der psycholinguistischen Auffassung

der Verfasserin dieses Buches im wesentlichen übereinstimmt. (Der explizite Bezug der hier zitierten Autoren auf die Interimsprachenanalyse, IA abgekürzt, bringt keinerlei Einschränkung mit sich. Im Gegenteil: die Forderung nach integrativer Interdisziplinarität kann als höchstes Gebot für sämtliche Forschungsvorhaben einer theoretischen und angewandten Wissenschaft betrachtet werden, die von der Praxis der menschlichen, d. h. der mutter- und/oder fremdsprachigen Kommunikation ausgeht, um eben diesen Anwendungsbereich - und die Grundlagenforschung zugleich - optimieren zu können.)

"Ein so komplexer Objektbereich wie die FU-kontextualisierte Interimsprache ist mit den Mitteln einer einzigen Wissenschaft allein nicht zu erfassen. Es ist vielmehr evident, daß in diesem Bereich 'Zuständigkeiten' von zumindest der Psychologie, der Erziehungswissenschaft, der Soziologie und der Linguistik ineinandergreifen. Diese Tatsache hat mehrmals zur bloßen Addition dieser Wissenschaften geführt (additive Interdisziplinarität): es wird wissenschaftsintern und isoliert gearbeitet, ohne daß nach der Qualität der Verbindbarkeit und Verwertbarkeit der Ergebnisse im übergeordneten Kontext der IA gefragt wird [...]. Über solche Vorgehensweisen können zwar mehrere Aspekte des angesprochenen Gegenstands sichtbar gemacht werden, jedoch wird die Erkenntnis des Forschungsgegenstands als Ganzem nicht notwendig erleichtert, oft genug eher verstellt; es handelt sich um Notlösungen, wie gesagt, um die bloße Addition von Teilergebnissen [...]. Hingegen liegt das entscheidende Kriterium der integrativen Beschreibung in der Forderung, die angesprochenen autarken Wissenschaften stetig auf den gemeinsamen Gegenstand zu verpflichten. Hierdurch wird zumindest der Weg gewiesen, um die additive in eine integrative Interdisziplinarität überführen zu können." (K.-R. Bausch und H. Raabe 1976/1978, 37 f.).

Als Beispiel für eine solche integrativ-interdisziplinäre Wissenschaft wird im nächsten Kapitel die rumänische Psycholinguistik präsentiert.

3.0. DIE KONTRASTIVE ANALYSE IN DER "DYNAMISCH-KONTEXTUELLEN" PSYCHOLINGUISTIK. "KONTAKTANALYSE"

3.1. Vorüberlegungen

Die Psycholinguistik ist eine s e l b s t ä n d i g e , i n t e r d i s z i p l i n ä r e Wissenschaft, die in den 50er Jahren gegründet wurde. Ihre Entstehung ist einerseits auf die Entwicklung der Linguistik und andererseits auf die Entwicklung der Psychologie, insbesondere der Sprachpsychologie, zurückzuführen. Betont werden muß von vornherein, daß die Herausbildung der hier interessierenden wissenschaftlichen Domäne lediglich durch das Ineinandergreifen und das "Zusammenwachsen" von Linguistik und Psychologie - und nicht durch deren bloße Addition - möglich war. Folgerichtig darf die Psycholinguistik, wie schon angedeutet, weder als Zweig der Psychologie noch als Zweig der Linguistik verstanden werden.

Es muß hier daran erinnert werden, daß die P s y c h o - l o g i e sich mit dem Studium psychischer Prozesse und Mechanismen beschäftigt; dazu zählen etwa die Perzeption, die Gedächtnistätigkeit, das Denken, Aspekte des Spracherwerbs, die Aufmerksamkeit, die Motivation, Persönlichkeitsmerkmale und -faktoren des Menschen etc. Im Rahmen der Psychologie nimmt die S p r a c h p s y c h o l o g i e eine Sonderstellung ein, die dadurch gekennzeichnet ist, daß diese Fachausrichtung sich auf die altersbedingten psychischen Eigenheiten von Spracherwerb, -produktion und -rezeption (bei sprachgesunden/-gestörten Menschen) konzentriert. Auf der anderen Seite befaßt sich die L i n g u i s t i k als Sprachwissenschaft bekanntlich mit dem Studium der Sprache als System in abstracto, wobei die Einsicht in das Wesen der der menschlichen Sprachproduktion und -rezeption zugrunde liegenden psychischen Faktoren verständlicherweise nicht von Belang ist.

In einer vorerst bewußt simplifizierten und knappen Ausdrucksweise könnte man die P s y c h o l i n g u i s t i k ,

die von der Verfasserin dieses Buches vertreten wird, als eine Wissenschaft definieren, die die Sprache in vivo oder in concreto, d. h. reale Kommunikationsakte, in enger Verbindung mit der Psyche des Menschen studiert, beschreibt, interpretiert und erklärt; die Berücksichtigung der menscheninternen und menschenexternen determinierenden Faktoren von Sprachproduktion und -rezeption in konkreten Kommunikationssituationen spielt dabei eine wesentliche Rolle.

Um ihre Forschungsvorhaben verwirklichen zu können, greift die Psycholinguistik auf theoretische und methodologische Erkenntnisse der Linguistik und Psychologie zurück, die sie in spezifischer Weise integriert und verwertet.

Bekanntlich wurden mehrere unterschiedliche linguistische und psychologische Auffassungen weltweit entwickelt, und dies legt die Vermutung nahe, daß es demnach auch mehrere unterschiedliche psycholinguistische Auffassungen gibt. Anders gesagt: Die weltweit repräsentierte Psycholinguistik ist k e i n e e i n h e i t l i c h e , w i d e r s p r u c h s f r e i e Wissenschaft; vielmehr handelt es sich um psycholinguistische Theorien, die durch die jeweils zugrunde liegenden linguistischen und psychologischen Konzeptionen in unterschiedlicher Weise geprägt sind. Diese Behauptung wird nachfolgend in aller Kürze mit Hilfe einiger Literaturverweisungen unterstützt.

Mit dem von Ch. E. Osgood und Th. A. Sebeok herausgegebenen Sammelband "Psycholinguistics. A survey of theory and research problems" wurde im Jahre 1954 das Ergebnis der Zusammenarbeit einiger Linguisten und Psychologen bekanntgemacht und damit der Grundstein der amerikanischen Psycholinguistik gelegt (vgl. auch T. Slama-Cazacu 1968, 22). Die theoretischen Grundlagen dieser ersten psycholinguistischen "Generation" waren die strukturelle Linguistik, die behavioristische Psychologie und die Informationstheorie. (Der Terminus "psycholinguistics" soll jedoch zum ersten Mal im Jahre 1946 vom Amerikaner N. Pronko verwendet worden sein - vgl. ebd.).

Die Auffassung der zweiten "Generation" der amerikanischen Psycholinguisten ging auf das Buch "Language and mind" von N. Chomsky (1968) zurück, der die Linguistik irrtümlicherweise mit der Psychologie zu identifizieren geneigt war, indem er "the particular branch of cognitive psychology known as linguistics" behandelte (a. a. O., 1) und die Linguistik also als Zweig der kognitiven Psychologie betrachtete.

Inhaltliche und terminologische Unterschiede lassen sich auch innerhalb der europäischen psycholinguistischen Auffassungen feststellen. Für den deutschen Psychologen H. Hörmann ist z. B. die "Sprachpsychologie" eine synonymische Bezeichnung für die "Psycholinguistik" (sic!); diese wird übrigens in Anlehnung an Ch. E. Osgood und Th. A. Sebeok (1954) als eine Disziplin definiert, die den Prozeß der Sprachverwendung - d. h. den Prozeß der En- und Dekodierung von Äußerungen und das Verhältnis zwischen den letzteren und dem Zustand des Sprechers/Hörers - untersucht und beschreibt (vgl. H. Hörmann 1967, 1 - 19, 365, 371, 374). Wichtige Faktoren für den Prozeß der Sprachverwendung, wie z. B. die Sprecher-Hörer-Beziehung, die Rolle der jeweiligen Kommunikationssituation usw., werden dabei nicht in Betracht gezogen.

Bemerkenswert ist die Tatsache, daß die ersten psycholinguistischen Ansätze in Europa in den 50er und 60er Jahren - hauptsächlich in Rumänien und in der ehemaligen Sowjetunion - verzeichnet wurden, und zwar unabhängig von der Entstehung und der späteren Entwicklung der amerikanischen Psycholinguistik.

Es ist das Verdienst der prominenten rumänischen Kontextualistin Tatiana Slama-Cazacu, die sogenannte "dynamisch-kontextuelle" Psycholinguistik (in diesem Buch auch rumänische Psycholinguistik genannt) begründet zu haben, deren Theorie, Forschungsmethodologie und -ergebnisse die Entwicklung anderer europäischer psycholinguistischer Konzeptionen - und zum Teil auch gewisse Weiterentwicklungen

von "verwandten" oder "benachbarten" Disziplinen (wie der angewandten Linguistik, der Textlinguistik, der Sprachpragmatik etc.) oder von praktischen Bereichen (wie dem Fremd- und Muttersprachenunterricht) - mehr oder weniger beeinflußt haben.

Die wichtigsten Werke der obengenannten Verfasserin, die die verschiedenen Etappen und Forschungsergebnisse der theoretischen und angewandten Psycholinguistik sowie der eng damit verbundenen angewandten Linguistik ans Licht fördern und von denen u. a. wichtige Impulse ausgingen für die Erneuerung und Ergänzung der kontrastiv- und fehleranalytischen Forschungsarbeit werden im folgenden chronologisch aufgezählt:

- "Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză (3 - 7 ani)" (1957 a), auch ins Deutsche übersetzt;
- "Limbaj și context" (1959), auch ins Französische und Spanische übersetzt;
- "Dialogul la copii" (1961), ins Tschechische und Englische übersetzt;
- "Introducere în psiholingvistică" (1968), ins Englische und Italienische übersetzt;
- "The psycholinguistic approach in the Romanian-English Contrastive Analysis Project" (1975);
- "Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas" (1979);
- "Psycholinguistique appliquée. Problèmes de l'enseignement des langues" (1981 a);
- "Linguistique appliquée: Une introduction" (1984 a).

Um der wissenschaftlichen Genauigkeit willen müssen hier u. a. folgende weiterführende Literaturangaben gemacht werden, die das "Bild" von der rumänischen Psycholinguistik, von deren theoretischem und forschungsmethodologischem Hintergrund sowie von diesbezüglichen neueren Entwicklungen näher beleuchten und damit gewissermaßen abrunden können: T. Slama-Cazacu 1954;

1957 b; 1966; 1969; 197o a; 197o b; 1977; 1982; 1984 b; 1984/1985; 1987/1989 a; s. auch: Gh. Doca 1976/1977; 1977; 1981; E. Barbu 198o/1981; 1984; 1992; 1993 a; 1993 b; M. Gulea 1986; Al. Crişan 199o; O. Duţu 199o; etc.

Psycholinguistische Theorien entstanden und entwickelten sich auch in anderen europäischen Ländern, wie zum Beispiel in Deutschland, England, Frankreich, Italien, Spanien usw. Die Psycholinguistik in der ehemaligen DDR entwickelte sich hauptsächlich ausgehend von sowjetischen Psycholinguisten, deren Leistungen vor allem durch die hervorragenden sprachpsychologischen Beiträge der 5oer/6oer Jahre von A. N. Leont'ev und später von seinem Sohn, A. A. Leont'ev, aber auch von L. S. Vygotskij und A. Luria stark beeinflußt wurden.

Manche europäische Psycholinguisten, z. B. aus Deutschland, Italien, Rußland, Spanien, Tschechien etc., vertreten meines Erachtens nach wie vor realistische, ausgewogene und deshalb erfolgversprechende Auffassungen, auch wenn sie z. T. terminologische und begriffliche Unterschiede aufweisen. (Aus Platzgründen wie auch wegen der expliziten Hauptzielsetzungen des vorliegenden Buches ist hier die Bezugnahme auf die ganze Fülle an Literatur zur Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Psycholinguistik in verschiedenen Ländern unmöglich.)

Nach diesen Vorüberlegungen, in die auch einige nötige geschichtliche Hinweise einbezogen werden mußten, sollen im nächsten Subkapitel die theoretischen Grundlagen der rumänischen Psycholinguistik in ihren Wesenszügen dargestellt werden.

3.2. Theoretische Grundlagen der "dynamisch-kontextuellen" Psycholinguistik

Die der rumänischen Psycholinguistik zugrunde liegenden Auffassungen sind einerseits in der Psychologie und andererseits in der Linguistik verankert. Die Spezifik der beiden theoretischen Grundlagen wird hier anhand einer thesenhaften

Darstellung wie folgt skizziert (für Details s. beispielsweise: T. Slama-Cazacu 1954; 1957 b; 1968; 1970 b; 1977; 1981 a; 1984/1985 etc.).

Die "dynamisch-kontextuelle" Psycholinguistik gründet sich auf eine p s y c h o l o g i s c h e A u f f a s s u n g ,

die den Menschen (d. h. den Einzelnen, das Individuum) als Ganzes berücksichtigt, und zwar: alle psychischen, physischen und physiologischen Prozesse und ihre Wechselbeziehungen, alle Eigenschaften, die dem menschlichen Wesen spezifisch sind (etwa dem Bewußtsein, dem Denkvermögen, der Persönlichkeit etc. des Menschen);

die die Umweltfaktoren des Menschen und dessen soziale Determiniertheit berücksichtigt;

die durch ihre dynamische Beschaffenheit die kontinuierliche Veränderung des Menschen, seine Handlungen (darunter auch seine sprachlichen Verhaltensweisen), die sich auf seine Umwelt, auf seine Mitmenschen auswirken, in Betracht zieht und dadurch den Menschen als ein dynamisches, aktives (nicht als ein passives) Wesen betrachtet;

die aufgrund ihrer wissenschaftlichen Legitimität reale Fakten (darunter auch Sprachfakten) erhebt und diese mit objektiven Forschungsmethoden und statistischen Datenverarbeitungsprozeduren - hauptsächlich mit Hilfe der wissenschaftlichen Experimentalmethode - untersucht, beschreibt und interpretiert, um letztlich zu allgemeingültigen Prinzipien zu gelangen;

die, wie aus dem bisher Gesagten hervorgeht, keine spekulative, keine philosophierende und daher auch keine wirklichkeitsfremde Konzeption darstellt.

Die "dynamisch-kontextuelle" Psycholinguistik stützt sich

zugleich auf eine l i n g u i s t i s c h e A u f f a s - s u n g ,

die das Sprachsystem als Ganzes und dessen eng miteinander verbundene, vielfältig vernetzte Komponenten aus einer strukturellen Perspektive - und zwar aus einer dynamischen und kontextuellen strukturellen Perspektive - interpretiert;

die durch ihre dynamische Beschaffenheit sämtliche Sprachkomponenten und deren Systematisierungsmöglichkeiten und gegenseitige Beziehungen nicht in einer unveränderlichen oder "erstarrten" oder "ewigen" Konfiguration betrachtet, sondern in ihrer ständigen Modifizierbarkeit;

die als eine im Kontextualismus angesiedelte Theorie jede sprachliche Komponente als System (Kontext) für kleinere Spracheinheiten und letztere wiederum als System (Kontext) für noch kleinere Spracheinheiten behandelt.

Welche Konsequenzen zieht die Psycholinguistik aus der oben umrissenen theoretischen Grundlegung? Die Richtlinien für die Vorgehensweise des Psycholinguisten (dessen interdisziplinäre Spezialisierung aufgrund seiner linguistischen und psychologischen Ausbildung zu erfolgen hat) sollen an dieser Stelle in knapper Form vorweggenommen werden (vgl. T. Slama-Cazacu 1968, 36 f.):

(a) Bei der Erforschung der zwischenmenschlichen Kommunikation ist die Einbeziehung einer jeden kommunikativen Einheit in den jeweiligen linguistischen und außerlinguistischen Kontext unerläßlich. Die psychischen Eigenschaften, die Persönlichkeit der Kommunikationspartner, ebenso wie die Umgebung, die Kommunikationssituation etc. spielen dabei eine sehr wichtige Rolle.

(b) Zum psycholinguistischen Forschungsbereich gehören die

beiden "Pole" der Interkommunikation, die Message-Produktion und die Message-Rezeption, wie auch ihre Wechselbeziehungen.

(c) Die Interkommunikation ist in ihrem dynamischen Verlauf und in enger Verbindung mit dem Leben/der Tätigkeit der Kommunikationspartner zu berücksichtigen; dabei sind die einzelnen Messages und deren durch eine Vielfalt von Faktoren determinierte Modifikationen zu erfassen.

(d) Die Psycholinguistik basiert in gleichem Maße auf einer wissenschaftlichen psychologischen Konzeption und auf einer ausgewogenen, "dynamisch-kontextuellen", strukturellen linguistischen Auffassung.

(e) Die Psycholinguistik soll nicht nur zur Entwicklung der (psycho)linguistischen Grundlagenforschung beitragen, sondern auch pragmatisch orientiert sein und folglich praktische Zielsetzungen verfolgen, etwa im Rahmen der angewandten Linguistik und der angewandten Psycholinguistik.

3.3. Forschungsgegenstand der "dynamisch-kontextuellen" Psycholinguistik. Termini, Begriffsbestimmung

Bezeichnend für die rumänische Psycholinguistik ist die Tatsache, daß sie von vornherein ein klares Konzept entwickelte im Hinblick auf ihr Forschungsvorhaben. Als Untersuchungsgegenstand dieser Disziplin galt (und gilt auch heute noch) die zwischenmenschliche Kommunikation in concreto, so wie diese in Form von mündlichen/schriftlichen Kommunikationsakten in verschiedenen Lebens-/Tätigkeitsbereichen stattfindet. Beabsichtigt wurden auf der einen Seite eine detaillierte Analyse konkreter Kommunikationsakte in konkreten situativen Kontexten und auf der anderen Seite eine akribische (d. h. wirklichkeitsgetreue und bis ins kleinste Detail beschreibende) Darbietung der erzielten Forschungsergebnisse. Nach langjährigen, energie- und zeitaufwendigen, unter streng wissenschaftlicher Kontrolle durchgeführten Experimentaluntersuchungen wurde die angestrebte

Beschreibung, Erklärung und Interpretation der menschlichen Interkommunikation in einer Vielzahl von Kommunikationssituationen - wie dies von rumänisch- und fremdsprachigen Publikationen dokumentiert wird - vorgelegt (s. beispielsweise: T. Slama-Cazacu 1957 a; 1959; 1961; 1964; 1968 etc.).

Es muß hervorgehoben werden, daß die aufgrund der rumänischen psycholinguistischen Theorie und Forschungsmethodologie gewonnen Aufschlüsse zur menschlichen Interkommunikation - betrachtet aus der Sicht der bisherigen, weltweit gewonnenen Erkenntnisse zu diesem Forschungsbereich - an Aktualität nichts eingebüßt haben. Es genügt, hier auf Werke von T. Slama-Cazacu zu verweisen, wie "Limbaj şi context" (1959, 218 - 287), "Comunicarea în procesul muncii" (1964) und "Introducere în psiholingvistică" (1968, 3o - 1o6), die dem interessierten Leser ein ausführliches, kohärentes, realistisches, nach wie vor gültiges K o m m u n i k a t i o n s m o d e l l bieten.

Im folgenden sollen lediglich die "Eckpfeiler" und die Wesensmerkmale dieses Kommunikationsmodells stichwortartig präsentiert und kurz erläutert werden. Als "Eckpfeiler" bezeichnen wir hier (1) den Sender, (2) den Empfänger, (3) die Message und (4) den Kontext der Message bzw. der Kommunikation.

(1) Der S E N D E R (auch Sprecher/Schreiber oder Sprachproduzent genannt) gilt als einer der beiden oder mehreren Teilhaber am Kommunikationsakt (auch Gesprächsteilnehmer, Gesprächspartner, Kommunikationspartner, Kommunikanten oder Kommunizierende genannt).

Der Sender hat eine gewisse Mitteilungsabsicht. Um sie zu verwirklichen, enkodiert ("verschlüsselt") er den Inhalt seiner Mitteilung, indem er ein beliebiges Kommunikationssystem - einen Kode, z. B. eine bestimmte Sprache, bestimmte Ausdrucksmittel - benutzt. So entsteht eine Sprachproduktion oder Äußerung, die als Mitteilung oder Information für einen gewissen Empfänger gedacht ist.

(2) Der E M P F Ä N G E R (auch Hörer/Leser oder

Sprachrezipient genannt) gilt als zweiter, unverzichtbarer Teilhaber am Kommunikationsakt. Er nimmt die vom Sender aktualisierte Information wahr, er rezipiert und dekodiert ("entschlüsselt") sie. Dementsprechend erfolgt die Sprach- oder Mitteilungsrezeption.

Der Empfänger kann aber auf die ihm vom Sender mitgeteilte Nachricht reagieren, und somit kann er selbst zum Sender werden: Er kann seinerseits weitere Kommunikationsinhalte enkodieren; diese sind für seinen Gesprächspartner, den ursprünglichen Sender, bestimmt, der nun die Empfängerrolle übernimmt.

Dem Empfänger wird eine a k t i v e Rolle zugeschrieben; diese manifestiert sich einerseits durch den Dekodierungsprozeß und andererseits durch den Einfluß, den der Empfänger auf seinen Kommunikationspartner und damit auf den weiteren Verlauf des Kommunikationsaktes ausübt.

Es leuchtet ein, daß die hier vertretene psycholinguistische Auffassung jeden Sender als einen potentiellen Empfänger und jeden Empfänger als einen potentiellen Sender betrachtet. Es handelt sich folglich dabei um ein r e v e r s i b l e s V e r h ä l t n i s der beiden Rollen, die z. B. in der dialogischen Rede gewöhnlich konsekutiv, unter Umständen jedoch möglicherweise auch simultan oder quasisimultan "gespielt" werden.

(3) Die M E S S A G E (auch Mitteilung oder Äußerung genannt) ist die gewöhnlich in Form von Sprachfakten aktualisierte Nachricht oder Information; oft stehen den Kommunizierenden auch außersprachliche Mittel zur En-/Dekodierung der Message zur Verfügung.

Die Gesamtheit der kommunikativen Mittel, die zur Produktion/Rezeption von beliebigen Messages nötig sind, wird als Kode oder Zeichensystem bezeichnet. Dazu gehören - entsprechend der rumänischen psycholinguistischen Auffassung (T. Slama-Cazacu 1959, 62 - 71; 1964, 119 ff., 241; 1968, 2o1 - 2o7; vgl. auch E. Barbu 1992, 4 ff., 9o - 97, 144 ff.; 1993 a, 473 f.) - folgende Komponenten:

(a) Auditiv wahrnehmbare Komponenten, und zwar artikulierte linguistische (oder: sprachliche, verbale) Zeichen, suprasegmentale Ausdrucksmittel (Akzent, Intonation etc.), paralinguistische Ausdrucksmittel (wie Verstehens- und Zustimmungssignale, Nachahmungslaute etc.) und nichtartikulierte kommunikative Signale (wie etwa das Sichräuspern, das beabsichtigte Husten etc.).

(b) Visuell wahrnehmbare Komponenten der schriftlichen/mündlichen Kommunikation, und zwar schriftliche linguistische Zeichen bzw. "sichtbare" Elemente des Phonationsaktes (wie artikulatorische Bewegungen der Sprechmuskulatur, Form und Grad der Lippenöffnung etc.). Außerdem gehören zur visuellen Komponente der mündlichen Kommunikation "sichtbare" nichtlinguistische (oder: nichtsprachliche, außerlinguistische, nonverbale) Ausdrucksmittel, wie z. B. Gestik, Mimik, Körperbewegungen etc.

Die Wahl und Kombination der verschiedenen Ausdrucksmittel zwecks Erzeugung einer bestimmten Message sowie deren Variationen während des Kommunikationsaktes unterliegen einer Vielzahl von Faktoren. Äußerungen werden nämlich durch den jeweiligen Sender/Empfänger, durch die Beziehung zwischen den beiden und nicht zuletzt durch den jeweiligen Situationskontext determiniert.

Die Sprecherdeterminiertheit der Messages bei deren Enkodierung bedarf hier einer kurzen Erläuterung (vgl. T. Slama-Cazacu 1968, 9o ff.). Die konkrete Sprechtätigkeit beruht auf bestimmten psychischen Prozessen und Mechanismen, die - abgesehen von vielen Gemeinsamkeiten - auch unterschiedliche Besonderheiten aufweisen von einem Individuum zum anderen. Wenn ich eine bestimmte Message mit Hilfe von Sprachzeichen zum Ausdruck bringen will, so verwende ich nicht "eine Sprache im allgemeinen" oder das Sprachsystem, das als Gegenstand der Linguistik zu betrachten ist, sondern ich benutze mein individuelles Sprachsy-

s t e m , d. h. die Sprachkenntnisse, die ich im Laufe des Sozialisationsprozesses in meiner Muttersprache - oder in einer oder in mehreren Fremdsprachen - erworben und ständig vertieft und ergänzt habe. (Es handelt sich demnach nicht um einen "allgemeinen Sprachbesitz", sondern um individuelle Muttersprachen- bzw. Fremdsprachensysteme, die im Kommunikationsprozeß in Gang gesetzt werden.) Mein individuelles Sprachsystem deckt sich im großen und ganzen mit den individuellen Sprachsystemen anderer Teilhaber oder Träger der gleichen Sprache, doch es hat zugleich bestimmte <u>eigene Merkmale</u>, die beispielsweise den Umfang meines aktiven/passiven, umgangssprachlichen/beruflichen Wortschatzes, meine Aussprache, Intonation usw. betreffen.

Gerade vor dem Hintergrund des individuellen Sprachsystems sind die intendierten <u>Messages</u> und deren variierende Ausdrucksformen als i n d i v i d u e l l e S p r a c h f a k t e n interpretierbar und erklärbar. Damit nähern wir uns dem Kernpunkt des Untersuchungsgegenstandes der "dynamisch-kontextuellen" Psycholinguistik: Diese befaßt sich nämlich mit dem <u>Studium individueller Messageproduktionen</u>, die im Verlauf des Kommunikationsaktes <u>vielfach determinierte Variationen</u> registrieren, und verfolgt zugleich das Ziel, <u>die Ursachen dieser Variationen zu erklären</u>.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß der Austausch der sich ständig modifizierenden <u>Messages</u> im Rahmen konkreter Kommunikationsakte, also bei konkreten Kommunikationspartnern, durch eine Vielfalt von <u>Einflußfaktoren</u> bestimmt ist, die hier nochmals kurz erwähnt werden:

- Jeder Kommunikationspartner verfügt über ein bestimmtes Kommunikationssystem, über eine gewisse kommunikative Kompetenz und hat eine bestimmte Entwicklungsgeschichte (Alter, Erziehung, Erfahrungen, Erlebnisse, Vorkenntnisse, Allgemeinbildung, Beruf etc.).
- Die Anpassungsfähigkeit der Kommunikationspartner ist unterschiedlich; gemeint ist damit u. a. die

Einstellung des Sprechers/Schreibers auf den Hörer/ Leser und umgekehrt, ebenso wie auf die situativen Einflußfaktoren.

. Momentane persönliche Zustände (wie Müdigkeit, Zerstreutheit, Glück, Traurigkeit etc.) und die psychische und physische Veranlagung der Kommunikationspartner können den Verlauf der Kommunikation in vielerlei Hinsicht beeinflussen.

. Verschiedene Feedback-Signale bei der Messageproduktion können zu Modifikationen bei deren weiterer Gestaltung beitragen.

. Nicht zuletzt variieren Messages durch den Einfluß des situativen Kontextes, in dem sich die Kommunizierenden gerade befinden.

(4) Der K O N T E X T , in dem Äußerungen produziert bzw. rezipiert werden, wird in der rumänischen Psycholinguistik als eine Variable verstanden, die meistens eine entscheidende, determinierende Funktion, unter Umständen jedoch auch gewisse Grenzen hat (zur Rolle des Kontextes s. T. Slama-Cazacu 1959, 2o8 - 3o7; s. auch ihre Experimente, die die Möglichkeiten und Grenzen des Kontexts nachweisen: 1968, 415 - 429).

Die interpersonale Kommunikation wird durch mehrere K o n t e x t e b e n e n und durch deren Wechselbeziehungen in spezifischer Weise beeinflußt. Der Kontext gliedert sich in "hierarchischer" Weise und umfaßt (vgl. T. Slama-Cazacu 1959, 288 - 3o7; 1968, 96 - 1o3) folgende Ebenen:

(a) den sprachlichen Kontext;

(b) den außersprachlichen Kontext;

(c) den expliziten, visuell und auditiv perzipierbaren Kontext, bestehend aus (a) und (b);

(d) den impliziten Kontext, der das Unausgesprochene, d. h. alles, was mitgedacht wird, beinhaltet: Vorkenntnisse, Erfahrungen, Situationen, Umgebungsfaktoren, politische, soziale, kulturelle,

landes- und institutionenkundliche Informationen, die den Kommunikanten vertraut sind und deshalb k e i n e explizite Bezugnahme im Kommunikationsakt benötigen; vielmehr würde ihre explizite Verbalisierung - aus pragmatischen, ausdrucksökonomischen Gründen - überflüssig erscheinen;

(e) den gesamten Kontext, der als Oberbegriff steht für sämtliche kommunikationsinternen und -externen Einflußfaktoren, folglich auch die obigen Stufen (a) bis (d) einschließt, in die die einzelnen Messages eingebettet sind.

Abschließend soll noch die Eigentümlichkeit des Untersuchungsgegenstandes der rumänischen Psycholinguistik anhand einer übersichtlichen Darstellung deutlich gemacht werden:

F o r s c h u n g s g e g e n s t a n d
der "dynamisch-kontextuellen" Psycholinguistik
ist das Studium von r e a l e n (also nicht konstruierten) Kommunikationsfakten, die

→ von konkreten Kommunikanten in konkreten kommunikativen Situationen ausgetauscht werden und

→ vom Forscher live beobachtet und wissenschaftlich analysiert (also nicht durch Spekulationen, bloß "vom Schreibtisch aus" beurteilt) und im Detail beschrieben werden.

W e l c h e A u f f a s s u n g v o n d e r i n t e r p e r s o n a l e n K o m m u n i k a t i o n hat die "dynamisch-kontextuelle" Psycholinguistik? In Beantwortung

dieser Frage lassen sich hier folgende T h e s e n anführen, die die rumänische Psycholinguistik bereits in den 5oer Jahren aufgestellt und verteidigt hat und - aus der Sicht der neuzeitlichen kommunikationstheoretischen Entwicklungen betrachtet - meines Erachtens durchaus vertretbar sind.

Die i n t e r p e r s o n a l e K o m m u n i k a t i o n

- erfolgt durch die Enkodierung/Dekodierung bzw. Produktion/Rezeption von Messages, die sich aus schriftlichen/mündlichen, verbalen/nonverbalen, paralinguistischen, kinetischen, proxemischen etc. kommunikativen Elementen zusammensetzen, verstanden als Bestandteile eines auditiv und visuell perzipierbaren Kommunikationskodes;
- manifestiert sich durch individuelle (produktive/rezeptive) Kommunikationsfakten als Aktualisierungsformen der ihnen zugrunde liegenden individuellen Kommunikationssysteme, die im Laufe der menschlichen Sozialisation als explizites und/oder implizites Wissen und Können internalisiert werden;
- wird bewußt gesteuert und verfolgt bestimmte Mitteilungs- und Interaktionsabsichten;
- wird durch die reversible Sender-Empfänger-Beziehung sowie durch die Fähigkeit der Kommunikanten zur f l e x i b l e n Anpassung an die jeweilige Kommunikationssituation beeinflußt;
- wird durch die vielschichtig vernetzten kontextuellen Faktoren - s. o. die verschiedenen Kontextebenen in (4), (a) bis (e) - in spezifischer Weise determiniert.

Die interpersonale Kommunikation läßt sich u. a. in unterrichtlichen Situationen, folglich auch im Fremdsprachenunterricht, beobachten und erforschen. Das Fremdsprachenlernen bzw. -lehren bildet ein weites Forschungsfeld der Psycholinguistik, welches, wie noch gezeigt werden soll, vor dem Hintergrund der

oben dargestellten Auffassung über die interpersonale Kommunikation betrachtet wird. Doch vorerst wird dem Leser mit dem nächsten Subkapitel ein kurzer Einblick in die psycholinguistische Forschungsmethodologie vermittelt.

3.4.o. Grundsätzliches zur psycholinguistischen Forschungsmethodologie

3.4.1. Forschungsmethodologische Prinzipien

Da der Gegenstand der "dynamisch-kontextuellen" Psycholinguistik wirklichkeitsorientiert (d. h. messagezentriert) ist, beruht ihre Forschungsmethodologie logischerweise auf folgenden P r i n z i p i e n :

Erstens basiert sie auf dem Prinzip der Datenerhebung (oder: Faktenerhebung). Gerade die Anwendung geeigneter Erhebungsverfahren ermöglicht die Erforschung der Kommunikation in vivo. Anders gesagt: Das Studium der letzteren ist ohne entsprechende Erhebungen von realen Kommunikationsfakten nicht denkbar. Es muß hier nochmals betont werden, daß die "dynamisch-kontextuelle" Psycholinguistik sich n i c h t für abstrakte oder imaginäre Messages ("idealer" oder "idealisierter" Sprecher etwa im Sinne von N. Chomsky) interessiert.

Zweitens basiert ihre Forschungsmethodologie auf dem Prinzip der Interpretation und Erklärung der erhobenen Kommunikationsfakten in enger Verbindung mit dem Sender/Empfänger, mit der Kommunikations- und Interaktionsabsicht, mit der Sender-Empfänger-Beziehung und mit dem Kontext, in dem kommuniziert bzw. interagiert wird.

3.4.2. Zur Spezifik der "dynamisch-kontextuellen" Methode

In der "dynamisch-kontextuellen" Psycholinguistik wird die S p r a c h e als K o m m u n i k a t i o n s m i t t e l in statu nascendi, d. h. im Laufe ihrer dynamischen, prozessualen Aktualisierung, erfaßt (vgl. T. Slama-Cazacu 1968, 1o4, 121).

Folgerichtig bedarf diese Wissenschaft einer spezifischen Forschungsmethode, die der D y n a m i k der Sprachaktualisierungen Rechnung tragen und zugleich die K o n t e x t g e - b u n d e n h e i t der einzelnen Sprachfakten in Betracht ziehen kann. Die Vorgehensweise, die den beiden methodischen Anforderungen entspricht und bei der Faktenerhebung, -interpretation und -erklärung in der rumänischen Psycholinguistik verwendet wird, ist die "d y n a m i s c h - k o n t e x t u e l l e" M e t h o d e. Auf ihre Spezifik wird nachfolgend kurz eingegangen (vgl. T. Slama-Cazacu 1968, 121 - 127).

Der d y n a m i s c h e Charakter dieser Methode hindert den Forscher daran, mündliche/schriftliche Sprachfakten statisch oder fragmentarisch zu behandeln (wenn z. B. "Sprachmuster" registriert, analysiert und interpretiert werden). Vielmehr erfordert und ermöglicht diese Methode durch ihre dynamische Beschaffenheit

(a) die Erforschung der Kommunikation in ihrem sich ständig modifizierenden Verlauf, wobei z. B. die Alternanz der Äußerungen bzw. der Sender-/Empfängerrollen, die allmähliche Entstehung der einzelnen Sprachfakten etc. registrierbar sind;

(b) die Erforschung der Kommunikation im Ablauf verschiedener Tätigkeiten des Menschen und in enger Verbindung damit, z. B. während der Arbeit in betrieblichen Situationen, während der Lern- und Lehrtätigkeit in der Schule usw., wobei jeweils ein zielgerichtetes Verhalten und ein zielgerichteter Informationsaustausch der interagierenden und kommunizierenden Partner identifizierbar und analysierbar sind;

(c) die Erforschung der Kommunikation in enger Verbindung mit der jeweiligen, verschiedenartig bedingten Stufe der Sprachentwicklung der Kommunikationspartner, wobei unterschiedliche individuelle Sprachfakten bzw. -systeme (der Muttersprache/Fremdsprache) erfaßt werden können.

Der k o n t e x t u e l l e Charakter der hier interessierenden Forschungsmethode ermöglicht die Berücksichtigung sämtlicher Kontextebenen - vgl. supra 3.3., (4) - , d. h. der Message-Umgebung, im engen und weiten Sinne verstanden. Bei der Datenerhebung, -interpretation und -erklärung werden somit alle begleitenden Erscheinungen und Faktoren herangezogen, die die Messageerzeugung/-rezeption mehr oder weniger, in expliziter oder in impliziter Weise beeinflussen.

3.4.3. Methodische Verfahren im Überblick

Die methodischen Verfahren, die aufgrund der in 3.4.2. geschilderten "dynamisch-kontextuellen" Vorgehensweise als H a u p t m i t t e l der rumänischen psycholinguistischen Kommunikationsforschung eingesetzt werden, sind die systematische direkte Beobachtung und das Experiment.

Bei der s y s t e m a t i s c h e n d i r e k t e n B e o b a c h t u n g (auch Live-Beobachtung genannt), die sich auf einen längeren Zeitraum erstrecken kann, wird das verbale und nonverbale Verhalten der Kommunikationspartner ständig verfolgt; alle relevanten verbalen und nonverbalen Reaktionen werden vom Forscher - unauffällig - schriftlich oder mit technischen Mitteln registriert (z. B. auf Ton- oder Videoband aufgenommen). Auf diese Weise entsteht ein Datenkorpus, das nach sorgfältiger Überprüfung bestimmte Schlußfolgerungen erkennen läßt und daraufhin als Ausgangspunkt für die Durchführung von Experimenten verwendet werden kann (etwa bei der Aufstellung von Hypothesen, die experimental verifizierbar sind).

E x p e r i m e n t e (oder: Versuche) werden durchgeführt, indem bestimmte verbale und/oder nonverbale Reaktionen bei Versuchspersonen - aufgrund akribisch konzipierter und streng kontrollierter Experimentaldesigns - zwecks Verifizierung bestimmter Hypothesen elizitiert (d. h. "ausgelöst") werden. Der Versuchsleiter bewirkt folglich - unter wissenschaftlicher "Selbstkontrolle" - gewisse Verhaltensweisen von seiten

seiner Versuchspersonen; er wartet nicht, bis die ihn interessierenden Reaktionen von selbst eintreten. Diese können die Form von mündlichen und/oder schriftlichen Kommunikationsfakten annehmen, die in der Muttersprache der Versuchspersonen - oder in einer Fremdsprache oder in mehreren Fremdsprachen - in einem bestimmten Kommunikationskontext produziert bzw. rezipiert werden.

Findet das Experiment in einem speziell eingerichteten Labor statt, so handelt es sich um das sogenannte Laborexperiment. Wenn das Experiment in der gewöhnlichen, natürlichen (d.h. den Versuchspersonen durch ihre alltägliche Tätigkeit vertrauten) Umgebung der Kommunikation stattfindet, sprechen wir vom sogenannten natürlichen Experiment. Solche Experimente können beispielsweise im Fremdsprachenunterricht im Klassenzimmer in Form von "Übungen" oder "Klassenarbeiten" für die Schüler - jedoch unter streng kontrollierbaren Bedingungen - vom Fremdsprachenlehrer, der zugleich Experimentator ist, durchgeführt werden.

Die auf diese Weise elizitierten und erhobenen Sprachfakten werden anschließend der quantitativen und qualitativen Analyse, Interpretation und Erklärung unterzogen, deren Ergebnisse die anfangs formulierten Hypothesen validieren oder nicht. Validierte Hypothesen sind bei repräsentativen Populationen von Versuchspersonen aussagekräftig und erlauben deshalb Einsichten in objektive, allgemeingültige Prinzipien, die der weiteren Entwicklung der theoretischen und angewandten (Psycho)Linguistik förderlich sind.

Zusätzlich zur Live-Beobachtung und zum Experiment werden in der rumänischen Psycholinguistik auch einige methodische Hilfsverfahren eingesetzt, wie z. B. das Gespräch (oder: Interview), der Fragebogen, die Anamnese (d. h. die "Vorgeschichte" der Versuchspersonen, die nach deren Angaben rekonstruierbar und für die genaue Erklärung der experimental gewonnenen Erkenntnisse wichtig ist) usw. (Für Details über die in 3.4.3. angeschnittenen methodischen Verfahren s. T. Slama-

Cazacu 1968, 128 ff., 377 - 454. Es sei noch angemerkt, daß angesichts der Aufgabenstellung des vorliegenden Bandes weitere fachliterarische Verweise - etwa auf die zahlreichen Experimente, die aufgrund der "dynamisch-kontextuellen" psycholinguistischen Forschungsmethodologie im Laufe der Jahre in unzähligen Kommunikationsbereichen und -situationen durchgeführt worden sind - hier unnötig sind.)

3.5. Psycholinguistische Faktoren des Fremdsprachenunterrichts

Die psycholinguistische Forschungsmethodologie (s. supra 3.4.o.) ist überall andwendbar, wo wir es mit Fakten der menschlichen Interkommunikation zu tun haben. Bei der interdisziplinären Erforschung "totaler" Kommunikationsakte (vgl. T. Slama-Cazacu 1959, 9o), die in ihrer realen Komplexität verstanden und beschrieben werden, verfolgt die Psycholinguistik das Ziel, ihre kommunikationstheoretischen Erkenntnisse zu erweitern und auf dieser Basis vertretbare Prinzipien zu entwickeln, mit denen letzten Endes praktische Maßnahmen und Lösungen für die Optimierung der Kommunikation in den verschiedensten (Tätigkeits)Bereichen untermauert werden sollen. Deshalb ist die Anwendung der psycholinguistischen Forschungsmethodologie für zahlreiche Forschungsfelder geeignet und empfehlenswert, wie zum Beispiel den Mutter- und Fremdsprachenerwerb, die Übersetzer- und Dolmetschertätigkeit, die "Konversationsanalyse" (auch: "Gesprächsanalyse"), den Schriftverkehr, die Medienkommunikation (über Hörfunk, Fernsehen etc.), die Kommunikation in institutionellen Arbeitsprozessen, die Mundartforschung, die interkulturelle Kommunikation (die zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen stattfindet), berufsbezogene Kommunikationssysteme (oder: "Fachsprachen") usw.

Wenn fremdsprachige Kommunikation im institutionellen Fremdsprachenunterricht erforscht, erlernt/vermittelt bzw. verbessert werden soll, dann ist die Mitberücksichtigung der in

diesem komplexen Prozeß implizierten psycholinguistischen Faktoren keine fakultative, sondern eine obligatorische Aufgabe des Theoretikers wie des Praktikers. Als psycholinguistische Faktoren des Fremdsprachenunterrichts werden im folgenden (1) der Lerner, (2) der Lehrer, (3) der Kommunikationskode und (4) der Kontext des Lern- und Lehrprozesses dargestellt (vgl. auch T. Slama-Cazacu 1968, 35o - 373; 1979; 1981 a; E. Barbu 1992, 155 ff.; 1993 b, 1o4 f.).

(1) Der L E R N E R ist n i c h t generell oder abstrakt zu verstehen, sondern als k o n k r e t e r L e r n e n d e r aufzufassen. Dieser verfügt über eine bestimmte Lernfähigkeit, die durch zwei Kategorien von Merkmalen determiniert ist. Einerseits sind es gemeinsame Eigenschaften, die für das menschliche Wesen charakteristisch sind. Doch über diese menschenspezifischen Eigenschaften hinaus weisen die einzelnen Lernenden i n d i v i d u e l l e M e r k m a l e auf, d. h. eigene Besonderheiten, wodurch sie sich mehr oder weniger voneinander unterscheiden im Hinblick auf: Alter, Perzeptions- und Rezeptionsfähigkeit, Gedächtnistätigkeit, Denkprozesse, Aufmerksamkeit, Affektivität (Emotionalität, Emotivität), Willensstärke/-schwäche, Motivation(sstruktur), Persönlichkeit, Temperament, Charakterzüge usf.

Die individuellen Merkmale haben ihren Ursprung zum Teil in den jeweiligen genetischen Informationen, deren Gesamtheit das biologische Erbgut eines jeden Menschen bildet. Die individuellen Merkmale sind ferner als Ergebnisse oder Auswirkungen des Sozialisierungsprozesses des Menschen von seiner Geburt an zu betrachten; sie sind durch die ganze "Vorgeschichte", also durch die vorhergehende Entwicklung des Einzelnen - etwa durch den Einfluß der sozialen Umgebung, durch Erziehung, Schulbesuch, Ausbildung, Beruf, Allgemeinbildungsgrad, Beherrschung der Muttersprache, Beherrschung von Fremdsprachen usw. - in spezifischer Weise geprägt.

Fremdsprachliche und fremdsprachige Lernleistungen werden - entsprechend der "dynamisch-kontextuellen" psycholinguistischen Theorie und Methode - n i c h t losgelöst vom Lernen-

den, sondern unter Berücksichtigung seiner individuellen Merkmale interpretiert.

W e l c h e R o l l e muß man dem Lernenden im institutionellen Fremdsprachenunterricht zuschreiben? Versteht man den letzteren als einen kontinuierlichen, zielgerichteten und effizienten Interkommunikationsprozeß, so muß man den Lerner (im Sinne des weiter oben präsentierten psycholinguistischen Kommunikationsmodells - s. 3.3.) sowohl als S e n d e r wie auch als E m p f ä n g e r der im Unterricht ausgetauschten Messages in Betracht ziehen. Der Fremdsprachenlerner gilt folglich als Sprachproduzent und als Sprachrezipient zugleich, d. h. als K o m m u n i k a t i o n s p a r t n e r des Lehrers und seiner Kollegen im Unterricht. Demnach hat der Lerner eine a k t i v e R o l l e zu spielen, indem er sein Mitbestimmungsrecht wahrnimmt, folglich als "Mitarbeiter" oder "Koorganisator" des Unterrichts auftritt und dabei eigene Initiative hat, eigene Meinungen, Wünsche, Interessen äußert und eigene sowie fremde Lernleistungen bewertet.

(2) Der L E H R E R hat ein sachverständiger, hochkompetenter Unterrichtender zu sein. Als Fachmann, der eigens für diesen Beruf ausgebildet worden ist, ist er jedoch nicht als Lehrer für Fremdsprachen im allgemeinen tätig, sondern als Lehrer

. für eine bestimmte fremde Sprache,
. für Sprecher einer bestimmten Muttersprache,
. in einem bestimmten (Hoch)Schulbereich,
. im Mutter- oder Fremdsprachenland.

Denn abgesehen von den gemeinsamen oder allgemeingültigen Anforderungen an die Arbeit (Fremd)Sprachenunterrichtender gibt es Sonderbedingungen, denen der hochqualifizierte Sprachlehrer zu entsprechen hat, wenn er beispielsweise

Deutsch als Fremdsprache für rumänische Muttersprachler	gegenüber:	Deutsch als Muttersprache für deutsche Muttersprachler

im Gymnasialschulbereich (zum Unterschied vom Primar-, Hochschulbereich usf.) in Rumänien (oder in Deutschland) unterrichtet.

Es kann hier aus Platzmangel nicht im Detail auf die Bedingungen eingegangen werden, die der professionelle, hochkompetente Fremdsprachenlehrer zu erfüllen hat; die wichtigsten davon ließen sich, kurz zusammengefaßt, wie folgt darstellen:

(a) Er muß eine eindeutige, widerspruchsfreie theoretische Auffassung über die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts beherrschen. Diese Auffassung muß - im Sinne einer integrativ interdisziplinären Grundlegung - psychologische, psychopädagogische, psycholinguistische, angewandtlinguistische, kontrastivlinguistische (etc.) Kenntnisse umfassen.

(b) Er muß seine praktische Lehrarbeit entsprechend der obenerwähnten theoretischen Auffassung gestalten. Jedes kurz- und langfristige didaktische Ziel ist mit geeigneten Methoden, Verfahren und Mitteln im Unterricht bewußt, in Sachkenntnis, theoriegestützt, d. h. wissenschaftlich begründet oder gerechtfertigt, zu verwirklichen, also nicht nur erfahrungsgemäß oder durch Intuitionen u. dgl.

(c) Er muß ein vorbildlicher Kommunikationspartner im Unterricht sein. Als solcher muß er, anders gesagt, ein Musterbeispiel des ausgezeichneten Messageproduzenten wie auch des Messagerezipienten darstellen und diese Rollen auch unter den Lernenden sinnvoll verteilen. Er muß solide Kenntnisse der zu unterrichtenden Fremdsprache und der Muttersprache der Lerner haben und zugleich mit dem historischen, sozial-politischen, wirtschaftlichen etc. Kontext des Fremd- und Muttersprachenlandes vertraut sein. Dies ist eine unabdingbare Voraussetzung für die erwünschte zweisprachige und interkulturelle kommunikative Kompetenz des professionellen Unterrichtenden, die es ihm ermöglicht, sich verbal/nonverbal adäquat auszudrücken bzw. verbal/nonverbal adäquat zu reagieren.

(d) Seine Hauptaufgabe besteht darin, Sprachkenntnisse und eng damit verbundene landeskundliche Informationen zu ver-

mitteln, Kommunikationsfähigkeiten und -fertigkeiten bei seinen Lernern herauszubilden und zu entwickeln, und zwar im Einklang mit dem Endziel des jeweiligen Sprachkurses einerseits und im Einklang mit der Lernmotivation seiner Schüler, Studenten usw. andererseits.

. Es stellt sich zunächst die Frage, wozu eine bestimmte Fremdsprache unterrichtet bzw. erlernt wird. Was soll also im Unterrichtsprozeß vermittelt, eingeübt, gefestigt, entwickelt und letzten Endes erreicht werden? Als mögliche vorrangige Endziele gelten bekanntlich: das Leseverstehen, das Hörverstehen, das Hör-Seh-Verstehen, das Schreiben, das Sprechen; diese können getrennt oder in verschiedenen Kombinationen vorkommen, z. B. Leseverstehen und Schreiben, Hörverstehen (beim Hören von Radioprogrammen, beim Telefonieren) und Sprechen etc., und sich auf verschiedene Kommunikationsinhalte konzentrieren, etwa auf umgangssprachliche, allgemeinbildende, berufsbezogene Kommunikationsthemen usw. in der betreffenden Fremdsprache. Als "krönendes" Endziel des Fremdsprachenunterrichts betrachten wir das unmißverständliche, totale Kommunizieren und das effiziente Interagieren mit Angehörigen des Fremdsprachenlandes.

. Nicht zu übersehen ist zugleich die vorhandene Lernmotivation, als Gesamtheit der Lernmotive oder als "Leistungsbereitschaft" des Lerners verstanden. Lernende können bekanntlich stark, schwach motiviert oder völlig unmotiviert sein, eine fremde Sprache zu erlernen. Der professionelle Fremdsprachenlehrer muß die vorhandenen Lernmotive kennen und dementsprechend (also nicht gegen diese Motive) handeln. Dies bedeutet, daß bei der Ausarbeitung und Ausführung eines jeden Lehrvorhabens die existierende Lernmotivation zu berücksichtigen ist (und nicht zerstört werden darf). Sie muß ferner bewußt "erzogen", "ausgebaut" und entwickelt werden, so daß die Motivationsstruktur mit dem Ablauf des Lehr-/Lernprozesses gefestigt und um neue Lernmotive bereichert wird. (Aus Mangel an einer soliden, interdisziplinären beruflichen Ausbildung - manchmal aber auch durch momentane Ungeschicktheit, nicht geeignete Reaktionsfähigkeit oder mangelnde Schlagfertigkeit - des Lehrenden können sogar "Gegenmotive" entstehen, die den Lernfortschritt hemmen.) Fest

steht, daß unmotivierte und demotivierte Lerner keine (nennenswerten oder dauerhaften) Lernergebnisse erzielen. Wenn der Lerner n i c h t l e r n e n w i l l , dann lernt er in der Tat nicht: Da hilft der "Superlehrer" oder die "Supermethode" oder der Einsatz modernster und attraktivster Lehr- und Lernmittel auch nicht. Deshalb muß der hochqualifizierte Fremdsprachenlehrer die wichtige Funktion der Lernmotivation richtig einschätzen und den Lernenden bei der Herausbildung und Erweiterung der erforderlichen Motivation(sbasis) helfen, die zur Aktivierung und Erleichterung des Aneignungsprozesses einer Fremdsprache in hohem Maße beitragen kann. (In diesem Zusammenhang s. die Ergebnisse der psycholinguistischen Untersuchungen von E. Barbu 1989; 1992, 154 - 182.)

(e) Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen die psychischen Eigenschaften (das Temperament, Persönlichkeitsmerkmale u. ä.), das Prestige und die Ausstrahlungskraft (oder: der "Charme") des Fremdsprachenlehrers, wodurch Lernprozesse, Einstellungen und Verhaltensweisen der Lernenden positiv beeinflußt und erwartungsgemäß gesteuert werden und somit zur Beschleunigung der Fortschritte beim Erlernen der Fremdsprache führen können.

(3) Der K O M M U N I K A T I O N S K O D E der Lern- und Lehrtätigkeit ist das System der kommunikativen Ausdrucksmittel, die zur Produktion/Rezeption von Messages nötig sind und hierbei in Form von vielfach vernetzten verbalen und nonverbalen, auditiv und/oder visuell perzipierbaren Elementen benutzt werden - vgl. supra 3.3., (3), (a) und (b).

Im Fremdsprachenunterricht wird jeweils ein für den Lerner neues oder fremdes Kommunikationssystem vermittelt bzw. angeeignet. Mit dem neuen Kommunikationskode ist die zu erlernende F r e m d s p r a c h e (oder: Zielsprache) vor dem Hintergrund der mit ihr eng zusammenhängenden F r e m d k u l t u r (oder: Zielkultur) gemeint.

Zur Vermittlung/Aneignung des neuen Kommunikationssystems greifen Unterrichtende und Lernende gegebenenfalls auf das

"alte" oder bekannte Kommunikationssystem zurück, nämlich auf die M u t t e r s p r a c h e (oder: Ausgangssprache), die zusammen mit der entsprechenden E i g e n k u l t u r (oder: Ausgangskultur) eine unauflösliche Einheit bildet.

> Der Begriff "K u l t u r" wird hier (vgl. E. Barbu 1995, 35) im weiten Sinne des Wortes verstanden, d. h. nicht auf Kunst, Musik, Literatur u. ä. reduziert. Unter "K u l t u r" verstehe ich "[...] die Gesamtheit der materiellen, geistigen, künstlerischen und moralischen Werte und Leistungen, der Traditionen, Sitten, Bräuche und Mentalitäten, der gesellschaftlichen Konventionen, der Eigenschaften der Lebensweise, der charakteristischen sozialökonomischen, politischen, religiösen und historischen Merkmale, der realien- und institutionenkundlichen Spezifika eines Landes bzw. eines Volkes." (E. Barbu a. a. O.)
>
> Kultur (auch Kulturkunde, Landeskunde oder Kultur- und Landeskunde genannt) wird während des Sozialisationsprozesses des Menschen internalisiert und spielt bei der Produktion/Rezeption sprachlicher Messages eine bedeutende Rolle (vgl. ebd.).

Die "dynamisch-kontextuelle" psycholinguistische Auffassung - als theoretische Grundlage des Fremdsprachenunterrichts - deutet auf die Notwendigkeit hin, daß authentische Zielsprache u n d authentische Zielkultur anhand von verschiedenen audiovisuellen Materialien und Techniken in den Unterrichtsraum gebracht und den Lernenden vorgeführt werden, so daß die zu erlernende Fremdsprache in ihrem natürlichen Zusammenhang mit dem betreffenden kulturellen Hintergrund unterrichtet/erworben werden kann (und nicht künstlich isoliert von ihrem kultur- und landeskundlichen Umfeld).

Es leuchtet ein, daß die unterrichtliche Bewußtmachung des "Kontrasts" und des "Kontakts" zwischen Muttersprache und Eigenkultur einerseits und Fremdsprache und Fremdkultur andererseits eine Voraussetzung für die erfolgreiche Aneignung des fremden Kommunikationskodes darstellt.

(4) Der K O N T E X T D E S L E R N - U N D L E H R P R O Z E S S E S (oder: der Unterrichtskontext)

schließt sämtliche Unterrichtsmittel, Lehrverfahren und Situationsvariablen in sich ein, die bei der Gestaltung des institutionellen Fremdsprachenunterrichts mitwirken. Ein recht komplexes, vielschichtiges Gefüge von kontextuellen Elementen

- bestimmt den Verlauf der einzelnen Phasen bei der Vermittlung/Aneignung einer Fremdsprache und
- kann seinerseits durch die Reaktionsfähigkeit der Teilhaber an dieser prozessualen Aktivität - d. h. durch Lehrer und Lerner als Prozeßträger - in gewisser Hinsicht beeinflußt werden.

Somit kommt ein bidirektionales Verhältnis zwischen Unterrichtskontext und Unterrichtsprozeß zustande, welches sich

- zum einen als flexible Anpassung der Prozeßträger an kontextuelle Gegebenheiten und
- zum anderen durch die Einflußnahme der Prozeßträger selbst auf bestimmte Kontextelemente

manifestiert.

Die wichtigsten Komponenten des Unterrichtskontexts können ihrer Beschaffenheit nach, wie bereits angedeutet, unter (a) Unterrichtsmittel, (b) Lehrverfahren und (c) Situationsvariablen subsumiert werden.

(a) Zu den U n t e r r i c h t s m i t t e l n gehören die Lehr- und Lernmaterialien, die für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht bestimmt sind: Lehrbücher, Übungshefte, Textsammlungen, Tonaufnahmen, Videoaufzeichnungen, Dias, Bilder, Fotos, Zeichnungen, Übersichtstafeln, Lernspiele usw.

Art, Inhalt und Form der verfügbaren Unterrichtsmaterialien beeinflussen das Gelingen des Unterrichtsprozesses in erheblichem Maße. Sie können den einzelnen Lehr- und Lernphasen förderlich bzw. hinderlich sein, je nachdem ob sie bestimmte Bedingungen erfüllen oder nicht. Von den Mindestanforderungen an erfolgversprechende fremdsprachenunterrichtliche Materialien seien hier genannt (vgl. auch E. Barbu 1992, 187 - 191; 1993 a, 484 f.):

. "Universalmaterialien" sind durch "Spezialmaterialien"

zu ersetzen. Die letztere Kategorie bezeichnet Lehr- und Lernmittel, die auf den Erwerb einer bestimmten Fremdsprache durch bestimmte Lernergruppen zugeschnitten sind, d. h. für konkrete Lerner konzipiert und erstellt worden sind, z. B. für Muttersprachler einer bestimmten Sprache, denen gleiche Motivations- und Altersmerkmale wie auch gleiche Lernziele usf. gemeinsam sind. (Dagegen sind "Universalmaterialien" als "Mehrzweck"-Unterrichtsmittel für einen breiten, nicht genau bestimmbaren Adressatenkreis gedacht, z. B. für Sprecher verschiedener Muttersprachen, verschiedener Altersstufen, für Sprachkurse mit verschiedenen Zielsetzungen usw.)

. Soweit keine speziellen Unterrichtsmaterialien (im obigen Sinne) verfügbar sind, hat der Lehrer beim Einsatz der vorhandenen Mittel ziel- und adressatengerecht zu handeln; er hat die ihm zugänglichen Mittel den Besonderheiten der Lernenden, den Zielen des Sprachlehrgangs etc. anzupassen und gegebenenfalls selbst Ad-hoc-Hilfsmaterialien aller Art zu erstellen, mit denen manche Lücken im kontextuellen Spektrum der erforderlichen Unterrichtsmittel ausgefüllt werden können.

(b) L e h r v e r f a h r e n konkretisieren die Vorgehensweise des Unterrichtenden und werden durch dessen Lehrmethode(n), "Arbeitsstil" und Art der Zusammenarbeit mit den Lernenden bestimmt. Um den erwünschten Lernerfolg im Unterrichtsprozeß zu bewirken, muß die Wahl der einzelnen Lehrverfahren - so wie die Unterrichtsmaterialien in (a) - auf die Besonderheiten der jeweiligen Lernergruppen und Lernziele abgestimmt werden.

(c) Die S i t u a t i o n s v a r i a b l e n ergeben sich aus der Umgebung und den begleitenden Umständen oder Bedingungen des Unterrichtsprozesses. Dazu zählen etwa Art und Dauer des Sprachkurses, die Gesamtanzahl der vorgesehenen Unterrichtsstunden und ihre Verteilung, die Einrichtung des Un-

terrichtsraums u. dgl. Kontextuell wirkt auch die Situation im weiteren Sinne, und zwar das soziale Umfeld, in dem der Lerner lebt (Familie, Wohnort) und möglicherweise arbeitet (Beruf, Arbeitsplatz, Arbeitsort), die sozialökonomische Konjunktur des Landes, in der gerade bestimmte Fremdsprachen stark "gefragt" sind (zuungunsten anderer Fremdsprachen) usf.

Unterrichtsmittel, Lehrverfahren und Situationsvariablen bedingen sich gegenseitig, sind miteinander vernetzt und bilden zusammen das kontextuelle Gefüge des institutionellen Fremdsprachenunterrichts, das hier lediglich aus darstellungstechnischen und -methodischen Gründen zergliedert und weiter oben in (a), (b) und (c) getrennt angeschnitten wurden.

Diese (bewußt komprimierte) Darstellung der psycholinguistischen Faktoren des Fremdsprachenunterrichts - s. o. (1) bis (4): Lerner, Lehrer, Kommunikationskode und Kontext des Lern- und Lehrprozesses - dürfte dem modernen informierten Leser (aus der Sicht der neuesten unterrichtsdidaktischen Errungenschaften) zum größten Teil trivial erscheinen. Doch mit diesem Unterkapitel, ebenso wie mit den vorangehenden (s. 3.1. bis 3.5.) mußte der wissenschaftliche, theoretisch-methodologische Rahmen deutlich gemacht werden, in den sich die zu Beginn der 7oer Jahre etablierte psycholinguistische "Kontaktanalyse" logischerweise einfügen läßt.

Im Lichte des bisher vermittelten psycholinguistischen "Kontextwissens" wird nun die kontrastive Analyse nochmals aufgegriffen (s. 3.6.) und im Anschluß daran die psycholinguistische "Kontaktanalyse" als eine Alternative zur kontrastiven Analyse und zur Fehleranalyse im Detail präsentiert (s. 3.7.o.).

3.6. Die kontrastive Analyse aus der Sicht der "dynamisch-kontextuellen" Psycholinguistik

Die kontrastive Analyse, die in der theoretischen Linguistik angesiedelt ist, ist, wie gezeigt (s. supra 1.1.1., 1.1.3.,

1.1.4.), eine vergleichende Forschungsmethode, die bei der parallelen Beschreibung von beliebigen Sprachsystemen verwendet wird. Die Gegenüberstellung von Ausgangs- und Zielsprache erfolgt zwangsläufig abstrakt, nach dem ausgewählten theoretischen Modell und hat mit konkreten Sprachfakten konkreter Sprachteilhaber in konkreten Situationen nichts zu tun. Deshalb können die kontrastiven Studien, die dem realen Spracherwerb und -gebrauch fernbleiben und dennoch praktische Ziele verfolgen, wie z. B. die Optimierung des Fremdsprachenunterrichts, ihren praxisorientierten Zweck nicht erreichen. Denn die Faktorenkomplexität, die den Erwerbsprozeß einer Fremdsprache realiter kennzeichnet, läßt sich nicht entsprechend den jeweils aus dem abstrakten Sprachvergleich erschlossenen Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Mutter- und Fremdsprache auf positive und negative Lerneinflüsse reduzieren.

Im Gegensatz zur kontrastiven Linguistik bietet die "dynamisch-kontextuelle" Psycholinguistik den geeigneten theoretischen und methodologischen Rahmen für die objektive Ermittlung realer Lernprobleme im Fremdsprachenunterricht, so wie diese bei den einzelnen Lernenden beobachtet werden können. (Es sei hier daran erinnert, daß diese psycholinguistische Auffassung vom Studium der zwischenmenschlichen Kommunikation in concreto ausgeht - s. o. 3.3. - und daß ihre wirklichkeitsorientierte Forschungsmethodologie logischerweise auf dem Prinzip der Faktenerhebung und auf dem Prinzip der Interpretation der erhobenen Sprachfakten entsprechend ihrer Dynamik und Kontextgebundenheit basiert - s. o. 3.4.1., 3.4.2.)

Zu Beginn der 7oer Jahre wurde aufgrund der psycholinguistischen Betrachtungsweise (T. Slama-Cazacu 197o/1971 a; 197o/1971 b; 1971 a; 1971 b; 1971/1973) auf die praktische Irrelevanz der kontrastiven Analyse und auf die Möglichkeit hingewiesen, den Rahmen und die Grenzen der kontrastiven Linguistik zu überschreiten. Es wurde gezeigt (T. Slama-Cazacu 1973 a, 156), daß eine kontrastive Studie, die zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts beitragen will und soll, sich nicht auf den Ver-

gleich der Sprachsysteme (Mutter- und Fremdsprache) beschränken darf, die eigentlich im Bewußtsein des Lerners - also im Lernprozeß - miteinander konfrontiert werden. Deshalb müssen die vielfachen Faktoren und Variablen berücksichtigt werden, die den Lernprozeß der Fremdsprache beeinflussen und steuern, und zwar die Eigenschaften eines jeden Sprachsystems, die subjektiven Variablen eines jeden Lerners (wie Umfang und Art der individuellen "Speicherung" und Systematisierung von Mutter- und Fremdsprache, einzelne psychische Besonderheiten, Lernmotivation, einzelne "vorgeschichtliche" Merkmale etc.), die Variablen des Lehrprozesses (Methode, Lehrer) und des allgemeinen Kontexts, in dem der Unterricht stattfindet, bis hin zu den Variablen, die sich als allgemein menschliche Lerneigenschaften manifestieren (vgl. ebd.). Demnach hat eine kontrastive Studie, die unterrichtspraktische Ziele verfolgt, eine "K o n t a k t a n a l y s e" der beiden Sprachsysteme i m L e r n e r selbst zu sein; hierfür stellt die psycholinguistische Vorgehensweise keine Option, sondern eine Notwendigkeit dar (vgl. ebd.).

3.7.o. Beschreibung der "Kontaktanalyse"

3.7.1. Definition und Wesensmerkmale

Die "Kontaktanalyse" ist eine psycholinguistische Forschungsmethode, die von W. Nemser und T. Slama-Cazacu (197o) konzipiert und von T. Slama-Cazacu weiter entwickelt wurde (197o/1971 a; 197o/1971 b; 1971 a; 1971 b; 1971/1973; 1972; 1973 a; 1975 etc.). Diese Methode geht von der Prozeßdynamik der Fremdsprachenerlernung aus und deckt sich zum Großteil mit einer Sui-generis-Fehleranalyse, die vor dem Hintergrund einer bestimmten Muttersprache bei bestimmten Lernergruppen in einem bestimmten Kontext durchführbar ist.

Dabei werden F E H L E R als Parameter für die nähere Bestimmung der Art und Weise verstanden, wie die zwei Sprachsysteme, das Mutter- und Fremdsprachensystem, im Lernprozeß miteinander in Kontakt kommen. Fehler signalisieren sogenannte

S c h w a c h s t e l l e n oder S c h w i e r i g k e i t e n der Lerner im Erwerbsprozeß der Zielsprache. Sie sind natürliche "Distorsionen", die von verschiedenen Ursachen bedingt sind, und deuten jeweils auf natürliche "Wachstumskrisen" während der fortschreitenden Aneignung der Fremdsprache hin (vgl. T. Slama-Cazacu 1973 a, 156). Es gilt, diese wachstumshinderlichen Erscheinungen des Lernprozesses und ihre Quellen ausfindig zu machen und zu untersuchen, um sie in geeigneter Weise beseitigen und letztlich einen besseren Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht bewirken zu können.

Die Durchführung der "Kontaktanalyse" setzt die Notwendigkeit der s y s t e m a t i s c h e n D a t e n e r h e b u n g voraus, die anhand von Elizitation und Registrierung realer Fakten zu erfolgen hat. Während die kontrastive Analyse sich mit dem Vergleich von Muttersprache und Fremdsprache (unter Zuhilfenahme verschiedener Grammatiken, Wörterbücher u. dgl.) beschäftigt, werden mit der "Kontaktanalyse" die fremdsprachlichen Lernfehler während des effektiven Zusammentreffens von Mutter- und Fremdsprache im Lerner, also in discendi, untersucht (vgl. ebd., 155, 157). Den Gegenstand der "Kontaktanalyse" bilden - anders gesagt - E r s c h e i n u n g e n , d i e a u s d e r B e r ü h r u n g d e r b e i d e n S p r a c h s y s t e m e i m B e w u ß t s e i n d e s L e r n e n d e n r e s u l t i e r e n und vom Forscher tale quale registriert werden.

Die "Kontaktanalyse" unterscheidet sich in theoretischer und methodologischer Hinsicht von den üblichen fehleranalytischen Verfahren, wie aus der nachfolgenden Darstellung hervorgeht (s. 3.7.2., 3.7.3., 3.7.4.). Sie wird etappenweise durchgeführt, wobei zunächst ein Rohdatenkorpus, dann ein Fehlerkorpus und abschließend ein hierarchisches Fehlersystem aufgestellt werden.

3.7.2. Das Rohdatenkorpus

Die Aufstellung des Rohdatenkorpus hat auf einer wissenschaftlichen, objektiven Basis zu erfolgen. Zu diesem Zweck werden die Live-Beobachtung (s. supra 3.4.3.) und insbesondere die Experimentalmethode (s. ebd.) herangezogen. Hierbei werden produktive und rezeptive Leistungen der Lernenden im Fremdsprachenunterricht elizitiert und registriert, und zwar in Form von "Klassenarbeiten und -übungen". Diese Aufgaben im Unterricht umfassen: Aufsätze zu verschiedenen Themen, mündliche/schriftliche Erzählungen, Beschreibungen und Antworten auf Fragen, Diktate, Übersetzungen, Gespräche, verschiedene Sprachübungen u. dgl.

Sämtliche Proben, die in mehreren Lernstadien durchzuführen sind, finden unter streng kontrollierten, konstanten Bedingungen statt aufgrund von Experimentaldesigns, die für alle Versuchspersonen identisch sein müssen. Die schriftlichen Arbeiten werden eingesammelt, die mündlichen kommunikativen Leistungen werden mit Hilfe von elektrotechnischen/elektronischen Geräten aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Das auf diese Weise entstehende Rohdatenkorpus wird durch ausführliche Angaben über den situativen Kontext, in dem die einzelnen Proben stattfinden, und über alle anderen relevanten Begleiterscheinungen (z. B. Gestik, Mimik etc.) der Sprachproduktion und -rezeption ergänzt. All diese Angaben werden bei der Evaluierung und Interpretation der erhobenen Lernerleistungen in Betracht gezogen. (Für weitere Details zum Rohdatenkorpus s. T. Slama-Cazacu 1972; 1973 a; 1975 etc.)

Nachfolgend werden zwei Auszüge aus zwei verschiedenen Rohdatenkorpora exemplarisch wiedergegeben, die unter Anwendung der rumänischen psycholinguistischen Forschungsmethodologie von Gh. Doca (1981) bzw. von E. Barbu (1992) aufgestellt wurden.

BEISPIEL 1

Schriftliche Sprachfakten einer französischsprachigen Rumänischlernenden, die anhand eines A u f s a t z e s zu einem vorgegebenen Thema erhoben wurden (Gh. Doca 1981, 219):

"Le jour le plus agréable de mes dernières vacances: Am mergut la mare cu prietenele mele. Era şoare şi avem plecat cu trenul. Călătorie era interesante. Gîndeam să trecem o zia frumoz, împreuna! Avem vizitat oraş care se aflat aproape marei. Era mulţime în mare findcă era timp bun şi copii erau în vacanţie. Seara, era racoare şi trebuiea să plecam, la ora şapte findcă aveam curs, mîine dimineaţa. Vacanţie erau trecut. Me uita ziaua acesta!"

BEISPIEL 2

Mündliche Sprachfakten eines rumänischsprachigen Deutschlernenden, die anhand einer B i l d b e s c h r e i b u n g erhoben wurden; Transkription einer Tonaufnahme; die Schrägstriche im Text markieren die Pausen des Sprechers während der Bildbeschreibung; die Initialen und das Alter der betreffenden Versuchsperson werden am Anfang des transkribierten Textes angegeben (E. Barbu 1992, 2o2):

"Z. D., 3o [...]: Schön! / In diesem Bild, in dieses Bild / sieht man einen See / einen Wald mit viele / vielen Tannen. Man sieht auch / ein Zeltplatz mit / viele Zelten und / viele / Boot. Da baden die Leute / der Hinter ist blau / die Zelten sind blau, grün und viele Farben. / Es ist / Sommer. Es ist Sommer im Gebirge. Die Leute / liegen in der Sonn, Sonne und baden. Sie / schwimmen. Die Leute sind, die Leute verbrauchen die Verlaub oder die Ferien."

3.7.3. Das Fehlerkorpus

Die nächste Phase der "Kontaktanalyse" bildet die Aufstellung des Fehlerkorpus, welches mit Hilfe von experimentell kon-

trollierten Verfahren dem Rohdatenkorpus entnommen wird. Dabei werden - zum Unterschied von den üblichen fehleranalytischen Vorgehensweisen - diejenigen im Rohdatenkorpus enthaltenen Fakten ausgesondert, die als fehlerhaft zu betrachten sind unter Beachtung eines Systems von präzisen Kriterien für die Fehlerbestimmung und -klassifikation.

Dennoch ist die fehlerhafte Natur verschiedener Lerneräußerungen nicht immer genau feststellbar. Mögliche Lösungen hierfür bieten sich entweder durch die Berücksichtigung des Kontexts, in den die betreffenden Äußerungen eingebettet sind, oder aber durch Rücksprache mit den Lernern selbst, wobei überprüft werden kann, ob und inwieweit intendierte und produzierte Äußerungen (d. h. Kommunikationsinhalte) miteinander übereinstimmen.

Die Rolle des Kontexts bei der Fehleridentifizierung sei hier mit einem Beispiel deutlich gemacht. Im Rahmen einer psycholinguistischen Experimentaluntersuchung (E. Barbu 1992, 138 ff.) wurden rumänischsprachige Deutschlerner im Unterricht aufgefordert, Gespräche in deutscher Sprache in Tandem-Gruppen zu führen. Entsprechend der vorgegebenen Instruktion und den verteilten Rollen sollten die Versuchspersonen dialogische Redebeiträge produzieren zum Thema "Bitte um Auskunft bzw. Erteilung von Auskünften über den Kauf bzw. Verkauf eines Gebrauchtwagens". In einem der Dialoge der Versuchspersonen ist folgende Äußerung (a. a. O., 2o4) zu finden:

"Ich lese Ihre Anzeige in die Zeitung."

Mit Ausnahme des Deklinationsfehlers - in die Zeitung statt: in der Zeitung - ist diese Äußerung grammatisch wie semantisch durchaus korrekt. Wird sie jedoch im Kontext betrachtet, in dem sie produziert wurde, so wird ein weiterer Fehler, nämlich ein Tempusfehler - lese statt: habe ... gelesen - , leicht identifizierbar.

Das untenzitierte Fragment aus dem hier interessierenden Dialog (s. ebd.) soll dem Leser den erforderlichen Kontext bieten, der groß genug ist, um die genaue Einschätzung der sprach-

lichen Inkorrektheit der exemplifizierten Äußerung zu ermöglichen. (Zu Beginn des Fragments sind die Initialen und das Alter der Versuchspersonen angegeben; die Schrägstriche im Text markieren die Pausen der Versuchspersonen während des Gesprächs.)

"P. V., 32 und T. G., 32 [...]:
- Guten Tag, mein Herr!
- Oh, guten Tag!
- Haben Sie ein Auto / für verkaufen?
- Ja, ich habe / ich habe eine Annonce in der Zeitung gehabt.
- Ich lese Ihre Anzeige in die Zeitung. / Zuerst sagen Sie mir bitte: Was ist die Name / und die Marke vom Auto?
- Das ist ein "Dacia 1300".
- Ach so.

[...]"

(Auf die anderen Fehler, die in diesem Fragment vorkommen, wird hier nicht eingegangen.)

Ein anderes Problem bei der F e h l e r i d e n t i f i z i e r u n g stellen die sogenannten "fragwürdigen" und deshalb "akzeptablen Sprachfehler" dar. Dazu gehören (stilistische) Sprachformen, deren Akzeptabilität und Adäquatheit von verschiedenen Muttersprachlern und sogar Linguisten unterschiedlich beurteilt werden.

Man vergleiche Strukturen wie:

. Er hat mich kommen gesehen
  Er hat mich kommen sehen

. Er hat gestanden/gelegen/gesessen
  Er ist gestanden/gelegen/gesessen

. Er braucht nicht arbeiten
  Er braucht nicht zu arbeiten

etc.

Solche Strukturen, die mehr oder weniger von der Sprachnorm ab-

weichen, zugleich jedoch dem Usus in gewissen Situationen entsprechen und von Muttersprachlern als "akzeptabel" empfunden werden, gerade weil sie nicht kommunikationshinderlich wirken, sollten bei der Erstellung des Fehlerkorpus unberücksichtigt bleiben.

Im Zusammenhang mit der B e s c h r e i b u n g u n d K l a s s i f i k a t i o n der im Rohdatenkorpus identifizierten Fehler stellt sich u. a. die Frage nach dem geeigneten linguistischen System oder Kode, dessen Termini und Begriffe benutzt werden sollen. Dieses Problem wurde bei der Durchführung der "Kontaktanalysen" gelöst unter Zuhilfenahme einer komplexen linguistischen Theorie, die sich in metasprachlicher Hinsicht von Fremdsprachenunterrichtenden leicht anwenden läßt.

Das Kriterium der (kontrastiv)linguistischen Beschreibung allein ist jedoch für eine komplette Analyse der belegten Sprachfehler unzureichend. Vielmehr hat eine praxisorientierte, effektive Fehleranalyse im Sinne der "Kontaktanalyse" auch andere Kriterien heranzuziehen, die über das Verhältnis zwischen Ausgangs- und Zielsprache im Bewußtsein des Lerners hinaus Aspekte der F e h l e r b e w e r t u n g u n d d e r F e h l e r e r k l ä r u n g ans Licht bringen, wie z. B.: den Stellenwert der Fehler unter kommunikativem Aspekt (gravierende/mittlere/leichte Fehler); Einflüsse der bereits erworbenen zielsprachlichen Kenntnisse; Einflüsse einer anderen, früher erlernten oder parallel zu erlernenden Fremdsprache; verschiedene andere Ursachen (momentane Einflußfaktoren wie Mangel an Aufmerksamkeit, Hyperkorrektheit etc.). Erst die Durchführung einer solchen komplexen Analyse der im Rohdatenkorpus enthaltenen Fehlleistungen macht deren Einteilung in Klassen oder Kategorien möglich, die in tabellarischer Form ins Fehlerkorpus aufgenommen werden.

Ein Problem, das in fehleranalytischen Diskussionen im Zusammenhang mit der Erstellung von Korpora häufig angegangen wird, betrifft die Frage, ob mit Hilfe von Datenerhebungen im

Fremdsprachenunterricht "a l l e Fehler oder zumindest a l l e t y p i s c h e n Fehler verzeichnet werden können, die im Lernprozeß einer bestimmten Zielsprache bei Sprechern einer bestimmten Muttersprache auftauchen. - Daß diese Frage unproduktiv ist und lediglich ein falsches Problem in sich verbirgt, läßt sich folgendermaßen argumentieren.

Vom wissenschaftlichen Standpunkt aus wäre es sinnlos zu behaupten, daß die Erarbeitung eines exhaustiven Fehlerkorpus überhaupt möglich ist oder aber daß ein solches Korpus unbedingt nötig ist. Aufgrund der Wahrscheinlichkeitsrechnung kann man davon ausgehen, daß ein Korpus, das mittels zahlreicher, verschiedener Erhebungen (d. h. Experimentalproben unter diversen Bedingungen) bei zahlreichen Populationen von verschiedenen Versuchspersonen aufgestellt wird, groß genug ist, um die relevantesten Fehlerarten in ihren t y p i s c h e n Formen aufdecken zu können; daß dabei nicht alle Ausdrucksformen der Fehlerarten nachweisbar sind, ist ohne Belang. So z. B. kann man in einem umfangreichen Korpus beliebige Belege finden für den fehlerhaften Gebrauch der Präpositionen in einer Fremdsprache, jedoch nicht für die falsche Verwendung jeder einzelnen Präposition.

Mit großer Wahrscheinlichkeit sind in einem solchen Korpus vor allem die s i g n i f i k a n t e n Sprachfehler exemplifizierbar. Als Gradmesser für die Signifikanz eines Fehlers gelten dessen Vorkommenshäufigkeit und kommunikative Leistungsfähigkeit; letztere gibt an, inwieweit der Fehler die intendierte Kommunikation beeinträchtigt oder nicht. (Für weitere Details zum Fehlerkorpus s. T. Slama-Cazacu 1972; 1973 a; 1975 etc.)

Nach diesen theoretischen Überlegungen wird nun auf die Struktur eines "kontaktanalytischen" Fehlerkorpus kurz eingegangen (vgl. Gh. Doca 1981, 48 f., 224 ff.; zur Exemplifizierung werden hier auch einige der bereits zitierten Sprachfakten - s. Beispiel 1 auf Seite 160 in diesem Buch - wiederaufgenommen).

Gliederungsvorschlag für die Aufstellung eines Fehlerkorpus

(vgl. Gh. Doca a. a. O.; die einzelnen Komponerten - s. u. (a) bis (o) - werden allerdings nicht in tabellarischer Form dargestellt, sondern einfach aufgezählt; der besseren Verständlichkeit halber werden ggf. Beispiele für Fehler in der rumänischen Sprache hinzugefügt, die vom genannten Autor bei französischsprachigen Rumänischlernenden festgestellt und der "Kontaktanalyse" unterzogen worden sind):

(a) Laufende Nummer des Fehlers.

(b) Kennmarke des Fehlers (zu dessen Lokalisierung im Rohdatenkorpus).

(c) Wiedergabe des Fehlers in dem zu dessen Identifizierung erforderlichen Kontext.

Beispiele:

1: Am *mergut la mare

2: Era *şoare şi /am/ plecat cu trenul

3: Era /s/oare şi *avem plecat cu trenul

4: *Călătorie era interesant/ă/

5: Călători/a/ era *interesante

etc.

(d) Gewicht des Fehlers (angesichts der kommunikativen Leistung), wie z. B.:

A = gravierender Fehler;

B = mittlerer Fehler;

C = leichter Fehler.

(e) Angabe des linguistischen Subsystems, in dem der Fehler produziert wurde, wie z. B.:

M = morphologisches Subsystem;

S = syntaktisches Subsystem;

L = lexikalisches Subsystem;

O = orthographisches Subsystem;

Ph = phonetisches Subsystem;
Phn = phonologisches Subsystem;
Ssg = suprasegmentales Subsystem.

(f) Vergleich mit der korrekten Form in der Zielsprache; Fehlerart, die beispielsweise wie folgt angegeben werden kann:

→ = Substitution (d. h. fehlerhafter Ersatz eines Sprachzeichens durch ein anderes);
\- = Omission (eines obligatorischen Sprachzeichens);
\+ = Verwendung von unnötigen zusätzlichen Sprachzeichen;
x = falsche Anordnung (im Sprachzeichengebrauch).

Beispiele - s. o. Punkt (c):
1: mers → mergut
2: + diakritisches Zeichen
3: am plecat → avem plecat
4: - a (bestimmter Artikel)
5: interesantă → interesante

Für das Eintragen der anhand von mündlichen Proben erhobenen Fehler sind zusätzliche Zeichen nötig, etwa bei falscher Akzentverschiebung auf der Wort- oder Satzebene, bei falscher Intonation von Äußerungen etc. (S. hierzu E. Barbu 1992, 59 f., 192)

(g) Bezeichnung des fehlerhaft benutzten Sprachzeichens: Morphem, Wort, Syntagma, Äußerung, Graphem, Vokal, Konsonant, Diphthong etc.

(h) Position des phonologischen Fehlers im Wort: Anlaut, Auslaut etc.

(i) Bezeichnung der fehlerhaft benutzten Wortart: Substantiv, Adjektiv, Pronomen, Verb, Adverb, Präposition, Konjunktion etc.

(j) Bezeichnung der betroffenen grammatischen Kategorie: Genus, Numerus, Kasus, Modus, Tempus, Person, Genus verbi etc.

(k) Bezeichnung der betroffenen syntaktischen Ebene: Topik, Rektion etc.

(l) Vergleich mit der Ausgangssprache.

Beispiel:

/Ne/ Gîndeam să *trecem /o zi frumoasă/

frz. passer = rum. a trece, a petrece etc.

(m) Vergleich mit einer dritten Sprache (die früher erlernt wurde bzw. parallel zur interessierenden Zielsprache erlernt wird).

Beispiel:

Călători/a/ era *interesante

span. interesante = rum. interesant etc.

(n) Fehlerquelle: Beeinflussung durch die Zielsprache, Ausgangssprache, eine dritte Sprache etc.

(o) Fehlererklärung unter Angabe des zugrunde liegenden psycholinguistischen Mechanismus:

. Regularisierung (d. h. Übergeneralisierung einer bereits erworbenen zielsprachlichen Regel);
. Kontamination (z. B. im lexikalischen, grammatischen, syntagmatischen Bereich);
. lexikalische "Erfindung";
. Hyperkorrektheit;
. Lehnübersetzung (z. B. auf der semantischen oder phraseologischen Ebene wie auch im Bereich der grammatischen Struktur);
. Analogiebildung (z. B. ausgehend vom nominalen, verbalen oder syntaktischen Bereich der Muttersprache);
. Beeinflussung durch den unmittelbaren zielsprachlichen Kontext;
. Beeinflussung durch die Aussprache oder die Schreibweise in der Zielsprache bzw. der Ausgangssprache oder einer dritten Sprache;
. Beeinflussung durch individuelle Perzeptions- und Diskriminationsfähigkeiten;
. sonstige Einflußfaktoren (wie: Müdigkeit, mangelnde Aufmerksamkeit u. ä.);

etc.

Beispiele:

mers → *mergut: Regularisierung (nach dem rumäni-

schen Muster a trece - trecut)

o zi → o *zia: lexikalische Kontamination (rum. zi + span. dia)

se afla → se *aflat: grammatische Kontamination (rum. Präteritum se afla + rum. Perfekt s-a aflat)

mîine dimineaţă → mîine *dimineaţa: Kontamination zweier Syntagmen (rum. mîine dimineaţă + rum. bună dimineaţa)

la intrarea cinematografului → la *intrare_ cinematografului: Überkorrektheit (Vermeiden des bestimmten Artikels nach einer Präposition)

le-a uitat acasă → le-a uitat *la casa: Lehnübersetzung (frz. à la maison)

turneul de şah → turneul de *şahi: Analogiebildung (Pluralbildung analog zu frz. tournoi d'échecs)

etc.

Das obige Beispiel für die Struktur eines "kontaktanalytischen" Fehlerkorpus umfaßt fünfzehn Komponenten, die sich ihrer Funktion nach um drei Abschnitte gruppieren lassen. Der erste Teil - s. o. (a) bis (c) - dient der Identifizierung der einzelnen Fehler in ihrem Kontext. Im zweiten Teil - (d) bis (k) - können die identifizierten Fehler evaluiert und beschrieben werden. Der dritte Teil - (l) bis (o) - enthält Angaben, die die Erklärung der identifizierten, evaluierten und beschriebenen Fehler möglich machen. Zur Fehlerbeschreibung und -erklärung werden grundlegende begrifflich-terminologische Elemente der "traditionellen" Grammatik, ebenso wie der Psychologie und der Psycholinguistik herangezogen, die ein komplexes, interdisziplinäres und leicht verständliches Modell darbieten; damit liegt ein optimales Fehlerklassifikationssystem vor, welches bei der Analyse der fehlerhaften Belege sowohl linguistischen als auch lehr- und lernpsychologischen Aspekten Rechnung trägt.

Für die Einbeziehung der "traditionellen" Grammatik bei der kontrastivlinguistischen Beschreibung der belegten Sprachfehler spricht die unmittelbare Anwendbarkeit der auf dieser Basis erzielten Ergebnisse in der sprachpraktischen Arbeit der Fremdsprachenlehrer, Methodiker, Lehrbuchautoren usw. "Plus le modèle théorique est compliqué, plus le problème de l'élaboration des résultats de l'analyse contrastive dans une forme adéquate destinée à l'enseignement devient difficile" (E. König 1970/1971, 131). Dies bezieht sich u. a. auf die generativ-transformationelle Grammatik, von der behauptet wurde, sie sei nicht "le modèle le plus aproprié pour une analyse contrastive qui se propose d'inspirer l'enseignement des langues au niveau des débutants" (ebd., 143). Man vergleiche diesbezüglich auch Gh. Doca (1981, 47): "/.../ on a constaté que l'utilité ou le caractère applicatif des études contrastives ne dépend pas, nécessairement, de l'application de modèles très sophistiqués (éventuellement, à la dernière mode)."

3.7.4. Das hierarchische Fehlersystem

Die "Kontaktanalyse" wird mit der Erarbeitung des hierarchischen Fehlersystems abgeschlossen. Diese dritte und letzte "kontaktanalytische" Phase knüpft unmittelbar an die Etappe der Fehlerkorpuserstellung (s. supra 3.7.3.) an: Nach der Identifizierung, Evaluierung, Beschreibung und Erklärung der im Rohdatenkorpus (s. supra 3.7.2.) belegten Sprachfehler erfolgt die s t a t i s t i s c h e V e r a r b e i t u n g sämtlicher Angaben, die im evaluierenden, beschreibenden und im erklärenden Teil des Fehlerkorpus enthalten sind. So entsteht eine leicht überblickbare F e h l e r h i e r a r c h i e, die den genauen Stellenwert der einzelnen Fehlerkategorien im Hinblick auf ihre Frequenz und kommunikative Funktion in Prozentsätzen angibt. Die häufigsten Fehlertypen signalisieren die wichtigsten Schwachstellen oder die Hauptschwierigkeiten beim Erlernen der Zielsprache vor dem Hintergrund einer bestimmten Ausgangssprache. Die Verbesserung bzw. Vermeidung dieser Lern-

probleme soll anschließend das zentrale Anliegen der Unterrichtenden, Methodiker und Lehrmaterialautoren darstellen. Gerade durch diese unterrichtspraktische Relevanz kommt dem hierarchischen Fehlersystem eine Schlüsselfunktion zu im Rahmen der kontrastiven Studien, die als "Kontaktanalysen" im Sinne der "dynamisch-kontextuellen" psycholinguistischen Theorie und Methodologie durchgeführt werden. (Für weitere Details zum hierarchischen Fehlersystem s. T. Slama-Cazacu 1972; 1973 a; 1975 etc.)

Gliederungsvorschlag für die Erstellung eines hierarchischen Fehlersystems

(vgl. Gh. Doca 1981, 124 ff., 242):

Das hierarchische Fehlersystem ist eine Tabelle, in deren Spalten prozentuale Angaben eingetragen werden über:

(a) die Streuung der Fehlertypen und -ursachen innerhalb des gesamten Fehlerbestands (Anteil an der Gesamtanzahl der Fehler);

(b) die Streuung der Fehlertypen und -ursachen nach dem Niveau der zielsprachlichen Kenntnisse der Lerner (z. B. der Grundstufe/Mittelstufe/Oberstufe o. ä.);

(c) die Streuung der Fehlertypen und -ursachen innerhalb der einzelnen (schriftlichen/mündlichen) Experimentalproben (Diktate, Übersetzungen, Grammatikübungen, Aufsätze usw.).

Mit den einzelnen Spalten des hierarchischen Fehlersystems werden eigentlich die Bestandteile (d) bis (o) des Fehlerkorpus (auf S. 165 ff. in diesem Buch) wiederaufgenommen. So zum Beispiel geben die Angaben in der ersten Spalte des hierarchischen Fehlersystems Aufschluß darüber,

(a) wieviel Prozent der Gesamtanzahl der Fehler,

(b) wieviel Prozent der Fehler im Grund-, Mittel- bzw. Oberstufenunterricht und

(c) wieviel Prozent der Fehler, die in jeder Experimentalprobe vorkommen,

gravierende Fehler darstellen. Nach dem gleichen Schema strukturiert, enthalten die nächsten Rubriken Angaben über die Vorkommenshäufigkeiten der mittleren und leichten Fehler, der morphologischen, syntaktischen, lexikalischen, orthographischen etc. Fehler, der Fehlerquelle (also: Ausgangs-/Ziel-/Drittsprache etc.) und der psycholinguistischen Mechanismen (Regularisierung, Kontamination, lexikalische "Erfindung", Überkorrektheit etc.), auf die die Fehlerentstehung zurückzuführen ist.

Als Endergebnis der "Kontaktanalyse" kann ein hierarchisches Fehlersystem als zuverlässig und deshalb als repräsentativ angesehen werden etwa für Muttersprachler des Rumänischen, die Deutsch als Fremdsprache in Rumänien lernen, erst nach einer umfangreichen Untersuchung in mehreren Lernstadien einer genügend großen Lernerpopulation, bestehend aus möglichst vielen Schülerklassen aus dem Primar-, Gymnasial- und Lyzealschulbereich sowie aus Erwachsenengruppen. Die Durchführung einer solchen breit angelegten "Kontaktanalyse" im Erwerbsprozeß des Deutschen als Zielsprache im rumänischen institutionellen Unterricht könnte eine Hierarchisierung der typischen Lernfehler der rumänischsprachigen Deutschlernenden zur Folge haben. - Auf den lehr- und lernpraktischen Gewinn solcher Untersuchungsergebnisse braucht hier nicht näher eingegangen zu werden.

3.8. "Kontaktanalytische" Forschungen

Die "kontaktanalytische" Methodologie wurde erstmals Ende der 60er Jahre in einer Pilotstudie von T. Slama-Cazacu angewendet, die 1970 und 1971 mit einem großen Forschungsprojekt derselben Verfasserin in Zusammenarbeit mit Gh. Doca unter der Bezeichnung "One TL (Romanian) and 22 BL" (TL = target language, Zielsprache; BL = base language, Ausgangssprache; s. T. Slama-

Cazacu und Gh. Doca 1975) fortgesetzt wurde.

Das Projekt wurde während der Sommerferienkurse durchgeführt, die von der Universität Bukarest für ausländische Rumänischlernende in Sinaia organisiert wurden. Dabei stand die Erlernung des Rumänischen als Fremdsprache zum ersten Mal im Mittelpunkt einer komplexen (psycholinguistischen) Untersuchung.

Die Versuchspersonen - insgesamt 254 KursteilnehmerInnen, nach dem Niveau ihrer Rumänischkenntnisse in drei Kategorien eingeteilt - hatten 22 verschiedene Sprachen zur Muttersprache: Bulgarisch, Dänisch, Deutsch, Englisch, Finnisch, Flämisch, Französisch, Griechisch, Holländisch, Italienisch, Japanisch, Norwegisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Schwedisch, Serbokroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch und Tschechisch.

Die Erhebung von Sprachfakten im Rumänischen erfolgte unter kontrollierten Bedingungen in sechs Experimentalproben, in denen die Versuchspersonen (1) einen freien Aufsatz zu einem vorgegebenen Thema, (2) ein Diktat, (3) Grammatikübungen zu schreiben hatten, (4) einen Text vorlasen, (5) Gespräche mit einer Dauer von jeweils 2o Minuten führten und (6) freie Erzählungen produzierten.

Das aufgrund dieser Datenerhebung erstellte Rohdatenkorpus umfaßt 754 schriftliche Arbeiten und 5o Tonbandaufzeichnungen. Das daraus gewonnene Fehlerkorpus setzt sich aus ungefähr 24.8oo Fehlern zusammen.

Die Untersuchung verfolgte u. a. das Ziel, typische Einflüsse einer jeden Ausgangssprache auf den Lernprozeß des Rumänischen als Zielsprache aufzudecken und zugleich Erscheinungen zu identifizieren, die durch die Spezifik des Rumänischen oder die Rumänischkenntnisse der Versuchspersonen ungeachtet ihrer Muttersprache bewirkt wurden.

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen die Hypothese (T. Slama-Cazacu 1973 b, 64 ff.) im Hinblick auf die Entstehung von Fehlleistungen in der Zielsprache während und wegen des Kontakts zwischen Ausgangs- und Zielsprache wie auch wegen der Zielsprache selbst.

Auf einige Beispiele für fehlerhafte Sprachfakten im Rumänischen als Zielsprache, so wie sie aus dem erwähnten Fehlerkorpus hervorgehen, wird im folgenden kurz eingegangen (s. die Einleitung in T. Slama-Cazacu 1975, 22 ff.):

(a) *avem petrecut statt am petrecut
(b) *vedînd statt văzînd
(c) *se înălţează statt se înalţă
(d) *înconjurează statt înconjoară
(e) *terminez statt termin
etc.

Der Fehler in Beispiel (a) wurde bei deutschen und englischen Muttersprachlern festgestellt. Darin zeigt sich einer der typischen Einflüsse der deutschen bzw. englischen Sprache auf den Lernprozeß des Rumänischen als Fremdsprache. Dt. haben / engl. to have behalten nämlich die gleichen Konjugationsformen im Präsens, wenn sie als Voll- bzw. Hilfsverben der Zeit verwendet werden, während rum. a avea unterschiedliche Formen in der ersten und zweiten Person Plural aufweist: avem, aveţi als Vollverb und am, aţi als Hilfsverb der Zeit. Der Kontakt zwischen Mutter- und Fremdsprache wird in diesem Fehler in spezifischer Weise widerspiegelt.

Der Fehler in Beispiel (b) stammt von amerikanischen, australischen, britischen, polnischen und russischen Versuchspersonen, die unabhängig von ihrer Muttersprache bei der Bildung des betreffenden unpersönlichen Modus im Rumänischen eine "Regel" formulieren und anwenden. In ähnlicher Weise wurden die Fehler in (c), (d) und (e) von Versuchspersonen mit verschiedenen Muttersprachen produziert, und zwar nach dem ihnen vertrauten Konjugationsparadigma anderer Verben des Rumänischen, wie: a corecta - corectează, a deranja - deranjez etc. Es ergibt sich aus der Erklärung der Fehler in (b), (c), (d) und (e), daß diese als Beweise für zielsprachliche Einflüsse auf den Zielsprachenerwerbsprozeß angeführt werden können.

Zahlreiche Fehler dieser Art liefern zudem Hinweise auf typische L e r n s t r a t e g i e n , die im Fremd- und Mut-

tersprachenerwerb generell erkennbar sind (z. B. beim Gebrauch von Automatismen, überkorrekten oder generalisierten Sprachstrukturen etc.) und folglich den Universalien des Spracherwerbs zugeordnet werden können. Davon sei hier in Anlehnung an T. Slama-Cazacu (1973 b) die R e g u l a r i s i e r u n g hervorgehoben, die die Ausdehnung der Anwendungsmöglichkeiten einer gewissen Regel auf unregelmäßige Sprach"zonen" bezeichnet. Vom psychologischen Standpunkt aus handelt es sich dabei um Erscheinungen der G e n e r a l i s i e r u n g , die gewöhnlich dann eintritt, wenn regelmäßige Strukturen im Bewußtsein des Lernenden wie "Starkformen" funktionieren (auch wenn er die unregelmäßige Form bereits gehört oder sogar selbst verwendet hat) oder aber wenn die betreffenden sprachlichen Unregelmäßigkeiten im individuellen Sprachsystem des Lernenden (noch) nicht vorhanden sind. Für den Universaliencharakter der Regularisierung als Spracherwerbsstrategie spricht u. a. die Tatsache, daß Fehlerbeispiele wie rum. *înălțează, *înconjurează, *terminez u. ä. nicht nur bei Erwachsenen, die Rumänisch als Fremdsprache lernen, sondern auch bei Kindern, die Rumänisch als Muttersprache lernen, anzutreffen sind. Ähnliche Befunde liegen im Lernbereich anderer Sprachen vor. (Für Details s. ebd.)

Ein anderes Forschungsprojekt, in dem die psycholinguistische "Kontaktanalyse" zur Anwendung kam, wurde 1969 an der Universität Bukarest initiiert und ist unter der Kurzbezeichnung RECAP - "Romanian-English Contrastive Analysis Project" - bekannt. Angestrebt wurde damit - über den systematischn Vergleich beider Sprachen hinaus - die Aufstellung eines für rumänische Englischlerner geltenden hierarchischen Fehlersystems. Es ist das erste kontrastivlinguistische und fehleranalytische Forschungsvorhaben, welches dem Sprachenpaar Englisch (=Zielsprache) / Rumänisch (=Ausgangssprache) gewidmet wurde.

Projektteilnehmer waren zahlreiche Hochschullehrer - hauptsächlich vom Anglistiklehrstuhl der Fremdsprachenfakultät an der Universität Bukarest - , deren beachtliche Teamarbeit

von Dumitru Chiţoran koordiniert wurde. Die psycholinguistischen Untersuchungen im Rahmen des Projekts fanden unter der Leitung von Tatiana Slama-Cazacu statt, die das Psycholinguistiklabor der Universität Bukarest vertrat und nach deren Konzept die einzelnen "kontaktanalytischen" Phasen abliefen.

Die für die Zusammenstellung des Rohdatenkorpus erforderlichen Experimentalproben wurden im Dezember 197o und im Januar 1971 durchgeführt. Die Versuchspersonen - insgesamt 675 Anglistikstudenten der Universität Bukarest - wurden aufgefordert, (1) 415 Sätze aus dem Rumänischen ins Englische schriftlich zu übersetzen, (2) einen Aufsatz (4o-5o Zeilen) zu einem mit einer Reihe von Bildern suggerierten Thema zu verfassen, (3) einen freien Aufsatz (ungefähr 3o Zeilen) und (4) ein Diktat zu schreiben; hinzu kam (5) ein Dialog in Form eines simulierten Telefongesprächs, das in Tandemgruppen zu frei erfundenen Themen der Alltagskommunikation geführt wurde.

Das Fehlerkorpus, "the first aberrant corpus in RECAP", erschien im Jahre 1975 (T. Slama-Cazacu und D. Chiţoran 1975) und das hierarchische Fehlersystem, "the first hierarchical system of errors in learning English by Romanian students", im Jahre 1978 (T. Slama-Cazacu und T. Duţescu-Coliban 1977/1978; 198o).

Diese Ergebnisse sind von großem Interesse für den Unterricht Englisch als Fremdsprache für rumänische Muttersprachler. In einer leicht verständlichen Form dargestellt, lassen sie sich unmittelbar in der sprachpraktischen Arbeit verwerten. Mit den eindeutigen Hinweisen auf die häufigsten Fehlerkategorien (so wie diese aus dem hierarchischen Fehlersystem ablesbar sind) werden nämlich ernst zu nehmende Schwachstellen und Hindernisse im Erwerbsprozeß des Englischen vor dem Hintergrund des Rumänischen signalisiert als Voraussetzung für die Durchführung gezielter Therapie- bzw. Präventivmaßnahmen in der Unterrichtspraxis.

Eine hohe Fehlerfrequenz wurde beispielsweise in der Wortstellung, im Bereich der Tempora und Modi, beim Gebrauch der Präpositionen und des Artikels festgestellt, und zwar bei allen Anglistikstudenten, die als Versuchspersonen am Projekt teilge-

nommen haben (s. die Einleitung in T. Slama-Cazacu 1975, 2o).

Was die Fehlerquelle betrifft, konnten sowohl Einflüsse des Rumänischen als Ausgangssprache wie auch Einflüsse der jeweils verfügbaren individuellen Englischkenntnisse der Versuchspersonen und Einflüsse der Spezifik des Englischen auf die Erlernung dieser Zielsprache nachgewiesen werden. Auf die letzten zwei Einflußfaktoren sind fast 5o % aller Fehler zurückzuführen.

Beispiele (s. ebd., 2o, 22, 24; T. Slama-Cazacu und D. Chiţoran 1975, 77):

(a)	*I remember me	statt	I remember
(b)	*give me it	statt	give it to me
(c)	*lecture's hall	statt	reading room
(d)	*[it] happened with her	statt	[it] happened to her
(e)	*the last years	statt	in the last years
(f)	*she leaved the room	statt	she left the room
(g)	*if he don't	statt	if he doesn't

etc.

Die fehlerhaften Sprachfakten in (a), (b), (c) und (d) zeigen den eindeutigen Einfluß des Rumänischen: engl. to remember wird in (a) wie rum. a-şi aminti, d. h. reflexivisch gebraucht; die Wortfolge in (b) entspricht der rumänischen Topik: dă-mi-l, dă-mi-o; Beispiel (c) ist eine Lehnübersetzung von rum. sală de lectură; die fehlerhafte Verwendung der Präposition in (d) geht auf rum. a se întâmpla cu zurück.

Die Fehlerbeispiele (e), (f) und (g) zeugen dagegen von intralingualen Einflußfaktoren. Die Temporalbestimmung in (e) wird analog zu this year, also ohne Präposition, ausgedrückt, während die Beispiele (f) und (g) auf fehlerhafte Verbformen aufmerksam machen, die durch Regularisierungsverfahren entstanden sind: to leave wird in past tense wie ein "regelmäßiges" Verb behandelt (wie to like - liked, to live - lived), und die "Regelmäßigkeit" des Konjugationsparadigmas I do/I don't, you do/you don't usw. wird auf die dritte Person Singular dieses

Verbs erweitert.

In der Einleitung seines Buches "Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère" verweist Gheorghe Doca (1981, 8) auf die kritische Lage von Forschung und Praxis im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und stellt zugleich ihre Ursache fest, nämlich "[...] la prise en compte insuffisante du caractère interdisciplinaire de l'enseignement-apprentissage des langues. Il est généralement connu que la plupart des études faites dans ce domaine sont unilatéralement orientées: leurs fondements théoriques et méthodologiques sont liés ou bien à la psychologie ou bien à la linguistique. Il est vrai que les études psychologiques tiennent compte de différentes variables linguistiques, de même que les études linguistiques tiennent compte de l'action des différents processus psychiques présents lors de l'apprentissage de la langue. Mais, ces interpénétrations réciproques entre la psychologie et la linguistique ne sont pas suffisamment profondes pour engendrer une perspective nouvelle, essentiellement interdisciplinaire, sur le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères avec tout ce qu'une telle perspective suppose comme changements dans la théorie et dans la méthodologie de ce domaine."

Aus dieser Überzeugung heraus unternimmt der Autor den Versuch, das Fremdsprachenlehren/-lernen aus dem interdisziplinären Blickwinkel der rumänischen psycholinguistischen Theorie und Forschungsmethodologie näher zu beleuchten, um dadurch zur Bereicherung der einschlägigen theoretischen und praktischen Erkenntnisse beitragen zu können. Er setzt sich zum Ziel, mit einer Reihe von Experimentaluntersuchungen die Erscheinungen zu studieren, "[...] qui apparaissent chez les élèves ayant comme langue maternelle le français à la suite du contact, dans l'élève, du français (LB) [langue-base] et du roumain (LC) [langue-cible]" (ebd., 31).

Es handelt sich also n i c h t um eine theoretische

Auseinandersetzung mit zwei Sprachsystemen - des Französischen und des Rumänischen. Es handelt sich auch n i c h t um eine Vorhersage über potentielle Interferenzen dieser Sprachen auf Grund ihres abstrakten Vergleichs. Vielmehr werden mit diesem komplexen Forschungsvorhaben die Identifizierung der individuellen Sprachfakten, die während des Kontaktes zwischen dem Rumänischen und Französischen im Lerner - im französischsprachigen Rumänischlernenden - auftauchen, wie auch die Erfassung der psychischen Determiniertheit dieser Sprachfakten in bestimmten Situationskontexten angestrebt (vgl. ebd.).

Ein Teil dieser Forschung, die "Kontaktanalyse", wird im folgenden summarisch präsentiert (vgl. ebd., 33 - 129).

Die Faktenerhebung, die die Aufstellung eines Rohdatenkorpus ermöglichte, wurde im Zeitraum Januar - Juni 1975 an einigen Universitäten in Frankreich (Aix-en-Provence, Montpellier, Paris III, Paris IV und Toulouse) vorgenommen, wo der Autor als Lehrer und Forscher Rumänisch als Fremdsprache für französischsprachige Studierende unterrichtete.

Zur Durchführung der Experimentalproben wurden 141 Studenten als Versuchspersonen herangezogen. Die Proben lassen sich wie folgt auflisten: (1) ein Aufsatz zu einem vorgegebenen Thema; (2) ein Aufsatz zu einem Thema, das anhand von Bildern suggeriert wurde; (3) Grammatikübungen; (4) eine Übersetzung aus dem Französischen ins Rumänische; (5) ein Diktat; (6) Tonbandaufzeichnung von Fragmenten des zielsprachlichen Verhaltens der Versuchspersonen im Unterricht (Leseübungen, Grammatikübungen, Übersetzungen, Dialoge etc.). Außerdem kam (7) das methodische Verfahren der Live-Beobachtung während der Unterrichtsstunden vor der Untersuchung und zwischen den einzelnen Experimentalproben zum Einsatz. Zur Klassifikation und Interpretation der auf diese Weise erhobenen Fakten wurden die Ergebnisse zweier Fragebogen sowie Daten der Anamnese und zum Teil auch Angaben der Live-Beobachtung verwendet.

Das Rohdatenkorpus setzt sich aus 345 schriftlichen Arbeiten und acht Tonaufnahmen zusammen. Daraus wurden insgesamt

8.942 fehlerhafte Sprachfakten herausgeschrieben und anschließend im Fehlerkorpus systematisch dargestellt (s. hierzu 165 ff. in diesem Buch).

Das auf dieser Basis erarbeitete hierarchische Fehlersystem (Gh. Doca 1981, 242) zeigt, daß ungefähr 78 % (also die überwiegende Mehrheit) aller Fehlleistungen, die ins Korpus aufgenommen wurden, gravierende Fehler sind. Allerdings ist ihre Frequenz von einer Lernstufe zur anderen unterschiedlich. Im Anfangsunterricht sind sie nämlich (mit einem Anteil von fast 81 %) häufiger nachweisbar als zum Beispiel (mit etwa 69 %) im Fortgeschrittenenunterricht. Außerdem nehmen die morphologischen Abweichungen (mit ungefähr 34 % aller Fehler) die erste Stelle ein, gefolgt von den lexikalischen (23 %), syntaktischen (15 %) usw. Die am stärksten betroffenen Wortarten sind das Substantiv und das Verb, während die Zahlwörter den geringsten Teil des Fehlerbestands ausmachen. Was die Fehlerquelle anbelangt, zeigt sich, daß fast 5o % der Fehler unter dem Einfluß des Rumänischen, also der Fremdsprache, entstanden. Die Rolle der Muttersprache als Störfaktor beim Erlernen der Fremdsprache ließ sich bei 28 % der Fehler nachweisen, während Drittsprachen als Fehlerquellen eine geringere Frequenz (fast 7 %) hatten.

Die quantitative und qualitative Analyse der Ergebnisse der obenzitierten Experimentaluntersuchungen läßt Schlüsse zu, die für die Theorie und Methodologie der kontrastiven Linguistik, der angewandten Linguistik und nicht zuletzt für die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts - insbesondere des Unterrichts Rumänisch als Zielsprache - relevant sind (s. hierzu ebd., 191 - 2o2). Damit liefert der Autor den Interessenten u. a. ein Argument (ebd., 192) "/.../ en faveur de la nécessité de 'sortir' la linguistique contrastive du terrain des discussions souvent stériles autour de questions qui n'ont pas une portée applicative, pour la replacer sur le terrain des faits concrets, des données issues de la réalité du processus d'apprentissage, mises à jour à l'aide de la méthode expérimentale." Auf diese Weise könnte man folgende Unzu-

länglichkeiten beseitigen: "a) l'élaboration de théories concernant le processus d'apprentissage des langues à partir de certaines thèses - parfois controversées et même erronées - empruntées sans discernement à la linguistique ou à la psychologie; [...] b) les modifications répétées des méthodes et des procédés d'enseignement en fonction de certaines 'modes' et non pas sur la base de l'étude des facteurs qui influencent réellement le processus d'enseignement-apprentissage, notamment, le contact de la LC avec la LB, le but de l'apprentissage, les connaissances antérieures de l'élève, ses motivations etc." (Ebd.)

Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache für Rumänischsprachige wurde die "kontaktanalytische" Methodologie erstmals Anfang der 8oer Jahre - im Rahmen einer komplexen psycholinguistischen und angewandtlinguistischen Experimentalforschung - an einer Bukarester Hochschule angewendet. Es wurden u. a. zwei "Kontaktanalysen" durchgeführt; die erste diente als Methodenstudie zur Erprobung des experimentellen Vorgehens und fand 1981 statt, die zweite erfolgte im Jahre 1982 (E. Barbu 1984; 1992, 57 - 1o3).

Versuchsteilnehmer waren insgesamt 38 rumänische Studierende, die zu Beginn des Sprachkurses keine Vorkenntnisse des Deutschen hatten. Beabsichtigt wurde die objektive Ermittlung realer Schwierigkeiten dieser Lerner im phonetischen, phonologischen und suprasegmentalen Bereich der Fremdsprache als Voraussetzung für die Durchführung gezielter Berichtigungsmaßnahmen zur Optimierung der Lernerleistungen im genannten Bereich. Dieses Forschungsvorhaben verfolgte mit anderen Worten - aufgrund des wissenschaftlichen Studiums lernpraktischer Realitäten - sowohl theoretische als auch direkt und spezifisch erreichbare praktische Ziele. Mit der Verwirklichung des Vorhabens und den daraus gewonnenen Erkenntnissen wurde zum ersten Mal e i n e A l t e r n a t i v e zur Vorgehensweise und zu den Ergebnissen der deutsch-rumänischen Kontrastivik (s. supra 1.6.2., 1.6.3.) geboten, wenn auch dies lediglich für den Be-

reich der Aussprache und Intonation gilt.

Die erforderliche Faktenerhebung vollzog sich mit Hilfe der Live-Beobachtung im Unterricht und anhand von individuellen Experimentalproben, in denen die Versuchspersonen einen Text in deutscher Sprache vorzulesen hatten. Diese "Leseübungen" wurden auf Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert. Das daraus gewonnene Fehlerkorpus und die entsprechende Fehlerhierarchie beinhalten Angaben, die eine gewisse Annäherung der Befunde in beiden "Kontaktanalysen" deutlich machen und damit auch ihre Zuverlässigkeit unterstreichen, zumal verschiedene Lernergruppen in die jeweilige Experimentaluntersuchung (im Jahre 1981 bzw. 1982) einbezogen wurden.

In der ersten "kontaktanalytischen" Untersuchung wurden 491 und in der zweiten 456 Aussprache- und Intonationsfehler registriert (E. Barbu 1984; 1985, 1o7; 1992, 59). Von den A u s s p r a c h e f e h l e r n , die fast die Hälfte der belegten Normabweichungen ausmachen, werden nachstehend diejenigen herausgegriffen und exemplifiziert, die im aufgestellten Korpus am häufigsten vorkommen. (Aus Platzgründen ist hier die Bezugnahme auf die einzelnen Kategorien der belegten Intonationsfehler leider unmöglich.)

Es handelt sich um die fehlerhafte Aussprache der D i p h t h o n g e eu/äu [ɔø̯] und ei [ae̯] und der V o k a l e e [e:], ü in den Varianten [y] bzw. [y:] und ö in den Varianten [oe] bzw. [ø:].

Beispiele (s. E. Barbu 1992, 62 f., 192):

(a) deutsch: *[dojtʃ] statt [dɔø̯tʃ]

(b) weiß: *[vajs] statt [vae̯s]

(c) sehen: *['zɛən] oder *['zejən] statt ['ze:ən]

(d) übersetzt: *[übər'zɛtst] statt [ybər'zɛtst]

(e) für: *[fjur] statt [fy:r]

(f) Köln: *[kjoln] statt [koeln]

(g) schön: *[ʃjon] statt [ʃø:n] etc.

Die fehlerhaft ausgesprochenen Diphthonge der Fremdsprache in den Beispielen (a) und (b) lassen das zugrunde liegende muttersprachliche Aussprachemuster - etwa in Wörtern wie rum. oi, ai etc. - deutlich erkennen, während die Fehlleistungen in den anderen Beispielen die Aussprache deutscher Phoneme betreffen, die im phonologischen System der rumänischen Sprache nicht vorhanden sind:

(c) /e:/ wird durch einen "rumänischähnlichen" Laut ersetzt oder als /ej/ ausgesprochen;

(d) /y/ wird "übersehen";

(e) /y:/ wird zu /ju/;

(f) /oe/ wird zu /jo/;

(g) /ø:/ wird zu /jo/.

Darin zeigt sich die allgemeine Tendenz, die bei rumänischsprachigen Deutschlernern besonders im Anfangsstadium und meistens im Erwachsenenalter feststellbar ist und sich dadurch manifestiert, daß

einerseits die deutschen Diphthonge ei, eu/äu und manchmal au wie ihre rumänischen "Entsprechungen" ausgesprochen werden und

andererseits typisch deutsche Phoneme wie /e:/, /y:/, /oe/ und /ø:/ an typische Artikulationsmuster des Rumänischen häufig assimiliert und demzufolge "diphthongiert" werden.

Aus der Fehlerhierarchie (E. Barbu 1984; 1985, 108; 1992, 61, 193) ergibt sich, daß über 65 % der registrierten Aussprache- und Intonationsfehler interlingualer Natur sind, d. h. durch Einflüsse der Muttersprache auf die Fremdsprache verursacht wurden. Andere interlinguale Ursachen, und zwar Einflüsse von Drittsprachen, und intralinguale Einflußfaktoren (also von den Lernenden bereits internalisierte fremdsprachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten) ließen sich dagegen in geringeren Prozentsätzen dokumentieren.

Der hohe prozentuale Anteil der muttersprachlichen Einflüsse auf die phonetischen, phonologischen und suprasegmentalen Lernerleistungen in der Fremdsprache kann dadurch erklärt werden, daß der Muttersprachenbesitz sich auf eine Intonations- und Artikulationsbasis gründet, die in der Ontogenese tief und fest wurzelt und bei Erwachsenen deshalb stärker konsolidiert und "widerstandsfähiger" ist gegen neue (fremde) Intonations- und Artikulationsmuster. Es kommt infolgedessen nicht selten vor, daß Sprecher mit in jeder Hinsicht exzellenten Fremdsprachenkenntnissen und einer hervorragenden fremdsprachigen kommunikativen Kompetenz letztlich doch noch durch ihren sogenannten "fremden Akzent" "verraten" werden und sich somit in der fremdsprachigen Kommunikation als Nicht-Muttersprachler "entpuppen". (Andere psycholinguistische Analysen des Fremdsprachenerwerbs - s. beispielsweise B. Kielhöfer und W. Börner 1979, loo - liefern ebenfalls Beweise für schwächere Lernergebnisse im phonetischen, phonologischen und suprasegmentalen Bereich der Fremdsprache gegenüber den anderen fremdsprachlichen Subsystemen, z. B. dem morphologischen, syntaktischen etc., bei denen mit einem besseren Lernerfolg gerechnet werden kann.)

Andererseits können die hier zur Diskussion stehenden Normabweichungen mit dem allmählichen Lernfortschritt in verschiedenen Stadien auch verschiedene Proportionen annehmen, im Sinne daß Lerner im A n f a n g s u n t e r r i c h t eher dazu geneigt sind, artikulatorische und intonatorische Fertigkeiten aus dem muttersprachlichen Verhalten in das fremdsprachliche zu übertragen, als beispielsweise im F o r t g e s c h r i t t e n e n u n t e r r i c h t , in dem eine geringere Frequenz der durch den Rückgriff auf die Muttersprache entstehenden Fehler durchaus möglich ist. Die Entwicklung der fremdsprachigen kommunikativen Kompetenz bei den Lernenden kann u. a. auch eine gewissermaßen "saubere Aussprache und Satzmelodie" in der betreffenden Fremdsprache zur Folge haben. Dieser Fortschritt läßt sich im Unterricht vor allem durch gezielte Fehlerkorrektur und durch in Sachkenntnis durchgeführte Therapiemaßnahmen bewirken.

Hierfür muß jedoch die generelle Auffassung über die sekun-

däre Bedeutung des Phonetikunterrichts im Fremdsprachenerwerb geändert werden. Wegen seiner wichtigen Funktion für die Herausbildung und Entwicklung der Fähigkeit zum mündlichen Kommunizieren muß der (oft unterschätzte oder marginalisierte) Phonetikunterricht umorientiert und umgestaltet werden.

Trainierung etwa im Orthoepieunterricht (als Komponente des mündlichkeitsorientierten Fremdsprachenunterrichts) ist meines Erachtens kein "Luxus", sondern eine Notwendigkeit, zumal Aussprachefehler mitunter gravierender sind - anders gesagt, zu größeren Kommunikationsstörungen führen können - als manche lexikalische oder morphosyntaktische Abweichungen (s. hierzu beispielsweise H. Domińczak 1984, 182; E. Barbu 1992, 1o2).

Abschließend sollen die E x p e r i m e n t a l p r o - b e n erwähnt werden, die zur Verbesserung belegter Aussprachefehler mit hohem prozentualem Anteil - wie dieser aus der obengenannten Fehlerhierarchie ablesbar ist - entwickelt und durchgeführt wurden (E. Barbu 1984; 1985, 1o9 f.; 1992, 64 - 93).

Bei der Vorbereitung des Experimentaldesigns wurden die häufigeren Fehler als Indizien für wichtigere Lernprobleme berücksichtigt, und es wurden spezielle Verfahren zu deren Bewältigung entworfen. Es ging u. a. um die Aussprache des Vokals ö in seinen Varianten /oe/ und /ø:/ und um die Aussprache der Diphthonge ei /ae/ und eu/äu /ɔø/.

Neben der herkömmlichen theoretischen Beschreibung dieser Laute wurden vergleichsweise zwei verschiedene Verfahren zu deren Verbesserung eingesetzt:

(1) In der Experimentalgruppe wurden akustische und visuelle artikulatorische Modelle dargeboten - spezielle Videoaufnahmen (Großaufnahmen) von deutlich erkennbaren phonoartikulatorischen Bewegungsabläufen deutscher Muttersprachler - , die die Versuchsteilnehmer mehrmals beobachten, besprechen und nachahmen konnten. Anschließend wurden die entsprechenden lautlichen Produktionen

der Versuchspersonen auf Videoband aufgezeichnet. Die Lernenden hatten freien Zugang zu diesen Aufzeichnungen, d. h. zu ihrem eigenen auditiven und visuellen Feedback, als Voraussetzung für ihre Selbstwahrnehmung und Selbstkorrektur im Unterricht.

(2) In der Kontrollgruppe dagegen erfolgte das Verbesserungsverfahren derselben Laute unter Zuhilfenahme der akustisch dargebotenen Artikulationsmuster (der obenerwähnten Videoaufnahmen, die diesmal lediglich als Tonaufnahmen - mit einem Tonbandgerät - vorgegeben wurden), während Selbstwahrnehmung und Selbstkorrektur bei diesen Versuchsteilnehmern unter Einsatz ihres akustischen Feedbacks stattfinden mußten.

Aus der vergleichenden Datenanalyse und -auswertung ergibt sich eine statistisch signifikante Überlegenheit der Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe, was die erfolgreiche Aneignung der Aussprache der experimentell eingeübten deutschen Laute unter Einsatz von Videoaufnahmen betrifft.

Die hieraus abgeleiteten wichtigsten Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Wiederholte Darbietungen synchroner auditiver und visueller Artikulationsmerkmale mit Hilfe von speziellen Videoaufzeichnungen, die die Bewegungen der Lippen, deren Öffnungsgrad und -form deutlich erkennen lassen, erleichtern das Lehren/Erlernen der Aussprache schwieriger Laute mit visuell erkennbaren Merkmalen. In den hier zitierten Experimentalproben konnten sogenannte "sichtbare" Laute der deutschen Sprache identifiziert werden, die einen hohen Schwierigkeitsgrad für rumänische Deutschlerner aufweisen: [oe], [ø:], [ae], [ɔø] etc.; für das erfolgreiche Lehren/Erlernen dieser Laute erwies sich der Einsatz des internen Lehrfernsehens als geeignet (im Unterschied zur Anwendung der einseitigen Tonkomponente, die im traditionellen Sprach-

labor fälschlicherweise "idealisiert" wurde).

- Auf Videoband aufgezeichnete lautliche Produkte der Lerner ermöglichen deren auditive und visuelle Selbstkontrolle als nötige Voraussetzung für Selbstwahrnehmung und -korrektur. Indem Lerner sich hören und sehen und die eigenen Leistungen im Vergleich zu authentischen Vorbildern (deutscher Muttersprachler) auditiv und visuell einschätzen, machen sie signifikant größere Lernfortschritte gegenüber dem Lernprozeß, der lediglich unter Rückgriff auf auditive Selbstkontrolle und -korrektur (wie im traditionellen Sprachlabor) vollzogen wird.

Mit den zuletzt angeführten psycholinguistischen Untersuchungen konnten theoretische und praktische Einsichten in lernerspezifische Realitäten des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache für rumänische Lerner gewonnen werden. Dabei ließen sich zum einen reale Schwierigkeiten konkreter Lernender in natürlichen Unterrichtssituationen unter streng kontrollierten Experimentalbedingungen hierarchisieren und erklären. An diese Phase konnten zum anderen - im Sinne der anfangs gesteckten anwendungsorientierten Ziele - weitere streng kontrollierte Experimentalproben anknüpfen, mit denen wirksame Mittel zur Beseitigung bzw. Vorbeugung der belegten Hauptschwierigkeiten erschlossen wurden. Diese Ergebnisse legen allgemein verwertbare Prinzipien zur Verbesserung des fremdsprachlichen Phonetikunterrichts nahe, die in Forschung und Praxis noch verifiziert und detailliert werden können.

3.9. Die "Kontaktanalyse" als Alternative zur herkömmlichen kontrastiv- bzw. fehleranalytischen Methode

Die psycholinguistische "Kontaktanalyse" ergibt sich, wie unter 3.7.o. ausgeführt, aus einer Kette von zusammenhängenden Operationen, bei deren Durchführung

. zunächst ein Rohdatenkorpus (engl. acquisition

corpus; frz. corpus d'acquisition; rum. corpus de achiziţie),

- anschließend ein Fehlerkorpus (engl. aberrant corpus; frz. corpus aberrant; rum. corpus aberant)
- und abschließend ein hierarchisches Fehlersystem (engl. hierarchical system of errors; frz. système hiérarchique des erreurs; rum. sistem ierarhic de erori)

aufgestellt werden.

Wenn die "Kontaktanalyse" eine akzeptierbare Alternative zur traditionellen Fehler- bzw. Kontrastivanalyse darstellt und als solche verstanden wird, so müssen hierfür folgende Hauptargumente angeführt werden:

(1) Die einzelnen, in logischer Weise aufeinanderfolgenden "kontaktanalytischen" Verfahren sind theoretisch abgesichert und bilden zugleich ein methodologisch abgerundetes Ganzes. Sie sind so konzipiert, daß sie im Endeffekt sowohl praktische Anwendungen zugunsten des Fremdsprachenunterrichts als auch die Gewinnung neuer Erkenntnisse möglich machen, die für die (anwendungsorientierte) kontrastive Linguistik, für die herkömmliche fehleranalytische Methodologie und nicht zuletzt für die theoretische (Psycho)Linguistik von Interesse sein können.

(2) Anhand von objektiven Datenerhebungsverfahren wird von lehr-/lernpraktischen, fremdsprachenunterrichtlichen Realitäten ausgegangen, deren genaue Kenntnis Voraussetzung ist für die effektive Überwindung von Lernproblemen und damit für die Erleichterung des Lernfortschritts im Fremdsprachenunterricht.

(3) Im Gegensatz zur herkömmlichen kontrastiven Methode, bei der es sich um a priori formulierte (d. h. vorausgesagte), aufgrund abstrakter Vergleiche zwischen Mutter- und Fremdsprache vermutete Lernschwierigkeiten handelt, vermag die "kontaktanalytische" Vorgehensweise reale Lernschwierigkeiten (in Form von Fehlertypen) während ihrer Entstehung in konkreten Unterrichtssituationen zu identifizieren; hierbei werden Berührungspunkte

(Kontaktpunkte) zwischen Mutter- und Fremdsprache im Lerner selbst und sämtliche daraus resultierenden Erscheinungen (wie fehlerhafte Elemente des produktiven/rezeptiven Sprachverhaltens, aber auch Lernstrategien usw.) in objektiver Weise festgestellt, analysiert und erklärt.

(4) Die somit erzielten Ergebnisse validieren die Hypothese im Hinblick auf die Existenz einer Vielfalt von Ursachen, die bei der Fehlerentstehung im Fremdsprachenerwerb mitwirken, und zwar über die Einflüsse der Muttersprache hinaus, die in der Sicht der "klassischen" Kontrastivanalytiker als die einzige Fehlerquelle verstanden wird.

(5) Als nötig und nützlich erweist sich andererseits die Erarbeitung hierarchischer Fehlersysteme in verschiedenen Stadien der Fremdsprachenerlernung als Voraussetzung für ein besseres Verständnis ihres dynamischen, prozessualen Charakters.

(6) Die "kontaktanalytische" Herangehensweise ermöglicht außerdem Rückschlüsse auf lernspezifische Erscheinungen, die als Universalien des Spracherwerbs betrachtet werden können; ihre nähere Bestimmung bedarf jedoch weiterer vergleichender Analysen (in möglichst vielen Spracherwerbssituationen).

Aus der Gegenüberstellung der "kontaktanalytischen" und kontrastivlinguistischen Forschungsergebnisse kann gefolgert werden, daß abstrakte Kontrastivstudien keine exakten Prognosen zu allen Kategorien von Lernschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht zu stellen vermögen (s. hierzu supra 1.8., IV). Wenn die kontrastive Methode mit ihren Erkenntnissen für die Erfüllung praktischer Aufgaben (z. B. beim Lehren/Erlernen der mit einer bestimmten Muttersprache gerade kontrastierten Fremdsprache) bestimmt ist, dann kann sie n i c h t als einziges Untersuchungsverfahren, sondern als H i l f s m i t t e l für die "Kontaktanalyse" oder - wie gezeigt (s. 2.6.) - komplementär zur Fehleranalyse verwendet werden (vgl. T. Slama-Cazacu 1973 a, 159).

Wenn man nun die "Kontaktanalyse" mit der Fehleranalyse

vergleicht, so kann man manche Gemeinsamkeiten und vor allem bedeutende grundsätzliche Unterschiede feststellen. Fehleranalytische Studien sind zum Beispiel ebenfalls sprachpraktisch orientiert und gehen dementsprechend von der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis aus. Die einzelnen fehleranalytischen Phasen (s. supra 2.1.2.) gehen zwar in den meisten Fällen weit über die rein empirische Beobachtung im Unterricht hinaus, die, wie gezeigt, durch zahlreiche Datenerhebungen abgelöst wird; ein zweifelsohne positiver Entwicklungskurs wird darin sichtbar, wenn man bedenkt, daß Fehleranalytiker zu genaueren und besser verwertbaren Aufschlüssen über den Fremdsprachenerwerb und dessen Optimierungsmöglichkeiten gelangen wollen.

Doch bei näherer Betrachtung muß man einsehen, daß Datenerhebungen im Rahmen der Fehleranalyse im allgemeinen der empirischen Tradition verpflichtet sind und demzufolge ebenfalls e m p i r i s c h stattfinden (müssen). Des weiteren kommen bei der Verarbeitung der erhobenen Fakten nicht zu übersehende Mängel der (herkömmlichen) Fehleranalyse auf (s. 2.7., 11o f.). Sie lassen sich im wesentlichen dadurch erklären, daß diese Methode - zum Unterschied von der "kontaktanalytischen" - n i c h t aufgrund einer e i g e n e n, u m f a s s e n d e n, i n t e r d i s z i p l i n ä r e n und k o h ä r e n t e n T h e o r i e konzipiert ist (vgl. auch T. Slama-Cazacu 1973 a, 157). Ausgeschlossen bleibt somit die erforderliche "Kennmarke" der wissenschaftlichen Objektivität, die Gewähr für die Aussagekraft der fehleranalytischen Beiträge, die einer "obdachlosen" und nicht theoriegestützten faktenerhebenden/-erklärenden Vorgehensweise ausgesetzt sind.

4.o. SCHLUSSBEMERKUNGEN UND AUSBLICK

Mit diesem Buch ist der Versuch unternommen worden, interessierte LeserInnen in die "Welt" der Kontrastivik einzuführen; dabei wurden Wesensmerkmale, theoretische Voraussetzungen, spezifische Vorgehensweisen und Hauptergebnisse der Kontrastivik (mit ihren "Sonnen- und Schattenseiten") von Anfang bis zur Gegenwart geschildert. Schwerpunktmäßig wurde die kontrastive Analyse aus der Sicht verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen dargestellt, nämlich aus dem Blickwinkel der theoretischen Linguistik, der Fehlerkunde und der "dynamisch-kontextuellen" Psycholinguistik. Je nach der theoretisch-methodologischen Spezifik dieser Disziplinen wurde die k o n t r a s t i v e A n a l y s e - in chronologischer Abfolge - als Untersuchungsmethode der kontrastiven Linguistik, als komplementäre Methode der Fehleranalyse in der Fehlerkunde und als Hilfsmittel der der "Kontaktanalyse" in der "dynamisch-kontextuellen" Psycholinguistik präsentiert, wie dies aus den vorangehenden Kapiteln 1.o., 2.o. bzw. 3.o. zu ersehen ist. Der besseren Überblickbarkeit halber wie auch wegen der angestrebten Kohärenz bei der Darstellung und Exemplifizierung der Wechselbeziehungen zwischen der Kontrastivmethode einerseits und der Fehleranalyse bzw. "Kontaktanalyse" andererseits ist dieses Buch nicht (nur) kontrastivlinguistisch zentriert, sondern es behandelt - in fast gleichem Maße und nach einem fast symmetrischen Gliederungsprinzip - auch grundsätzliche Aspekte der Fehlerkunde und der genannten psycholinguistischen Auffassung.

Die Option für die rumänische Psycholinguistik ist nicht zufällig: Sie ist meines Wissens die einzige integrativ-interdisziplinäre Wissenschaft, die ein solides, zusammenhängendes Fundament für die theoretische und angewandte Kontrastivik darstellt und demnach eine theoretisch und methodologisch abgesicherte Alternative zur kontrastiv- und fehleranalytischen Methode bietet, nämlich die "Kontaktanalyse".

Als Argumente für die "dynamisch-kontextuelle" psycholinguistische Fundierung der Kontrastivik, die u. a. zur Optimie-

rung der interpersonalen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht und also auch zur Verbesserung der fremdsprachigen kommunikativen Kompetenz der Lernenden beitragen soll, seien hier in aller Kürze die Vorteile dieser wissenschaftlichen Disziplin zusammengefaßt (vgl. auch E. Barbu 1993 b, 1o4):

Die "dynamisch-kontextuelle" Psycholinguistik (so wie sie von Tatiana Slama-Cazacu konzipiert wurde, s. supra 3.o.)

a) ist im unmittelbaren Kontakt mit der realen (konkreten) interpersonalen Kommunikation verankert;

b) verfolgt das explizite Ziel, zur Verbesserung der von ihr studierten Kommunikationspraxis beizutragen;

c) ist an der Ermittlung objektiver, verifizierbarer, allgemeingültiger Prinzipien zur Optimierung der Kommunikation orientiert, die sich nachträglich bei der praktischen Umsetzung ergänzen und nuancieren lassen;

d) ist am gesamten Kommunikationsakt in seinem dynamischen Verlauf interessiert und stützt sich auf die Beschreibung, Interpretation und Erklärung der erhobenen Messages (wobei Kommunikationskode, Kommunikationspartner und Kommunikationskontext mit berücksichtigt werden);

e) verfügt über ein einheitliches, explizites und integrativ-interdisziplinäres Beschreibungsmodell;

f) bietet eine adäquate, theoriegeleitete Forschungsmethodologie (d. h. Methoden und Verfahren zur Erhebung, Analyse, Interpretation und Erklärung der untersuchten Fakten);

g) operiert mit unmißverständlich definierten Begriffen und verwendet ihre Fachtermini mit akribischer Konsequenz;

h) stellt ein solides theoretisch-methodologisches Ganzes dar, in dem die Stabilität und Aktualität

der eigenen Forschungsmethodologie und -erkenntnisse sich im Laufe der Zeit mit Flexibilität und Aufgeschlossenheit angesichts der eigenen theoretischen Weiterentwicklung verbinden lassen bei gleichzeitiger "Widerstandsfähigkeit" gegenüber vorübergehenden wissenschaftlichen "Modeerscheinungen".

Daß die "kontaktanalytische" Betrachtungsweise ausgerechnet im Rahmen dieser psycholinguistischen Auffassung entwickelt wurde, sich im Laufe der Zeit bewährt hat und nach wie vor praktikabel ist, kann - gerade durch die obigen Eckpfeiler a) bis h) - als eine Selbstverständlichkeit anerkannt werden.

Wichtige Impulse für eine mögliche positive Entwicklung der angewandten kontrastiven Linguistik und ihrer Methode gingen jedoch nicht nur von der rumänischen Psycholinguistik aus. Im Namen der wissenschaftlichen Fairneß muß hier - aus Platzgründen leider nur in knapper Form - auch auf andere realistische, ausgewogene psycholinguistische Auffassungen hingewiesen werden.

Bemerkenswerte Ergebnisse sind zum Beispiel der minuziösen psycholinguistischen Fremdsprachenerwerbsanalyse (Deutsch als Ausgangssprache, Französisch als Zielsprache) von B. Kielhöfer und W. Börner (1979) zu verdanken.

Verdienstvolle Leistungen auf dem Gebiet der angewandten Psycholinguistik sind ebenfalls dem Tschechen J. Prucha (1985) zuzuschreiben, der mit seinem Vortrag auf dem 1. Internationalen Kongreß der ISAPL (International Society of Applied Psycholinguistics) wichtige Einsichten ermöglichte in die Domäne "of applied psycholinguistic research in eastern Europe" (und zwar in der damaligen DDR, Tschechoslowakei, UdSSR und in Polen); die Überzeugung des Autors ist es, daß die angewandte Psycholinguistik eine unverzichtbare Disziplin bei der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts darstellt als "[...] a process-oriented discipline, i. e. describing and explaining a real-life

process of how L_2 is actually learned and taught in pedagogical setting" (ebd., 486).

Nicht zu übersehen sind schließlich die psycholinguistischen Datenerhebungen von S. W. Felix (1982), der (trotz mancher methodologischer Schwachstellen) einige wichtige Aspekte zur näheren Bestimmung und zum besseren Verständnis von Interferenzerscheinungen - dargestellt am Beispiel deutscher Gymnasiallerner im Anfangsunterricht Englisch als Fremdsprache - ans Licht fördern konnte (ebd., 174 - 179).

Während in theoretisch-methodologischer Hinsicht und von der Zielsetzung her an der psycholinguistischen "Kontaktanalyse" im Laufe der Zeit nichts "gerüttelt" werden konnte, mußten die Fehleranalyse und die kontrastive Analyse etlichen Änderungs- bzw. Verbesserungsverfahren unterzogen werden.

Die Kritik an der herkömmlichen Fehleranalyse (s. S. 11o f.), ebenso wie die nicht zu unterschätzenden Anregungen interdisziplinärer (vor allem psycholinguistischer und soziolinguistischer) Auffassungen waren zweifelsohne determinierende Faktoren für die Umorientierung der fehlerkundlichen Forschung in Richtung der Approximative-systems-Analysen, Interlanguage-Studien (vgl. S. 112 - 115) und der Interimsprachenanalysen (s. S. 115 - 118). Hinzu kamen neue Forschungsfelder der Fehlerwissenschaft: Neben dem "traditionellen" fremdsprachenunterrichtlichen Interessengebiet rückten der Zweitsprachenerwerb ausländischer Nicht-Muttersprachler im Zweitsprachenland, der institutionalisierte Muttersprachenunterricht, der dialektbezogene Sprachfehlerbereich etc. immer mehr ins Blickfeld der Fehlerwissenschaftler (vgl. S. 119).

In jüngster Zeit scheint die Fehlerlinguistik - abgesehen von ihrer langjährigen Beziehung zur kontrastiven Linguistik - sich der Übersetzungswissenschaft anzunähern, wobei Übersetzungsfehler bzw. die sogenannte "Lautes-Denken-Methode" und die Analyse von Übersetzungsfehlern als Gegenstand bzw.

als Vorgehensweise empirischer Untersuchungen sich zu etablieren versuchen (s. in diesem Zusammenhang beispielsweise A. Lauer 1996 a; 1996 b).

Auf der anderen Seite durchlief die k o n t r a s t i v e L i n g u i s t i k während ihrer langjährigen Entwicklungsgeschichte verschiedene Phasen, in denen die Kontrastivmethode, ihre theoretische Grundlage, die Ziele und die Ergebnisse der weltweit durchgeführten Kontrastivstudien bzw. -projekte unterschiedlich geprägt wurden unter dem Einfluß der zahlreichen kritischen Stellungnahmen von Vertretern anderer Disziplinen, von Didaktikern, Methodikern und Unterrichtenden, aber auch aus eigenen erkenntnistheoretischen Gründen (vgl. hierzu <u>supra</u> 1.7., 1.8., 1.9.).

Hatten sich die Kontrastivuntersuchungen ursprünglich auf die Aufdeckung struktureller Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Ausgangssprache und Zielsprache – zunächst im phonologischen und morphosyntaktischen Bereich – beschränkt, so wurde die kontrastive Analyse später der näheren Bestimmung von zwischensprachlichen "Transferenzen" und "Interferenzen" im lexikologischen, semantischen, stilistischen, fachsprachen- und textsortenbezogenen etc. Bereich gewidmet. Mit der <u>Hinwendung der neueren Kontrastivforschung zu anderen Domänen</u> (wie den zuletzt genannten) zeichnet sich zugleich <u>ein neuer "Trend"</u> immer deutlicher ab, der ansatzweise bereits in kontrastiven Grammatiken/Einzeluntersuchungen der 8oer Jahre bemerkbar ist und sich meines Erachtens hauptsächlich dadurch manifestiert,

a) daß "altmodische" (sprich: heftig kritisierte und umstrittene) Fachausdrücke wie <u>negativer Transfer</u>, <u>Interferenzen</u>, <u>strukturelle Divergenzen oder Unterschiede</u>, <u>positiver Transfer</u>, <u>strukturelle Konvergenzen, Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten</u> u. dgl. m. i m a l l g e m e i n e n nicht mehr gebräuchlich sind (anders gesagt, vorsichtig vermieden werden); diese "Schwunderscheinung" hängt vermutlich damit zusammen, daß die Arbeit der Kontrastivlinguisten – von "kompromittierten" Termini be-

freit und von den ehemals ehrgeizigen oder unerreichbaren praktischen Zielen entfernt - sich neuerdings g r u n d s ä t z l i c h mit der Konfrontation (d. h. der einfachen Gegenüberstellung) und der parallelen Darstellung der konstatierten sprachlichen Strukturen beliebiger linguistischer Systeme deckt;

b) daß aus kommunikationstheoretischen (unter Umständen aber auch aus kommunikationspraktischen) Gründen i m m e r h ä u f i g e r mehrere Sprachen (also nicht mehr die einst bevorzugten Sprachenpaare: die "Kontrastsprachen" als Ziel- und Ausgangssprache) in den Untersuchungsbereich der Kontrastivik einbezogen werden.

Die obenerwähnte Ausweitung der neueren kontrastiven Bemühungen sei hier mit einigen einschlägigen Untersuchungsthemen bzw. Titeln exemplifiziert (s. in diesem Zusammenhang auch die Themenbeispiele auf S. 55):

- "Die Verständlichkeit von Fachtexten der Fachsprache Wirtschaft aus rezeptionsgrammatischer Sicht im deutsch-dänischen Sprachvergleich" (M. Grove Ditlevsen 1996);
- "Aspekte der Bewertung im Wissenschaftsjournalismus. Sprachvergleichende Untersuchung an naturwissenschaftlich-medizinischen Texten aus deutschen, englischen und französischen überregionalen Tages- und Wochenzeitungen" (G. Thiel und G. Thome 1996 a);
- "Vermuten. Nominale Ausdrucksmittel im Wissenschaftsjournalismus (Deutsch - Englisch - Französisch)" (G. Thiel und G. Thome 1996 b);
- "Strategien der Verständlichkeitssicherung. Eine kontrastive fachtextlinguistische Untersuchung an Lehrbüchern der Sportwissenschaft (Englisch - Deutsch - Französisch)" (E. Trumpp 1966).

K o n t r a s t i v e   A n a l y s e n und F e h l e r a n a l y s e n werden heute sowohl in ihren "klassischen" Formen als auch in verbesserten, "aktualisierten" (d. h. dem vielfältigen theoretischen und praktischen Erneuerungs- und Erweiterungsbedarf angepaßten) Varianten durchgeführt. Doch unabhängig davon scheint das K o m p l e m e n t ä r v e r h ä l t n i s der beiden Methoden an Aktualität nichts verloren zu haben. In diesem Sinne verweise ich - um nur ein einziges Beispiel zu geben - auf den jüngsten (11.) Internationalen AILA-Kongreß (Finnland, Universität Jyväskylä, 1996), der im Rahmen der vom renommierten deutschen Spezialisten Gerhard Nickel geleiteten Sektion "Contrastive Linguistics and Error Analysis" Kontrastiv- und Fehleranalytiker zusammengeführt hat (s. Abstracts Jyväskylä 1996, 86 ff.).

Mit den in diesem Buch präsentierten Anwendungsmöglichkeiten der kontrastiven Analyse als Untersuchungsmethode ist ihr Forschungspotential schwerpunktmäßig - und zwar linguistisch, fehlerkundlich und psycholinguistisch zentriert - beleuchtet worden. In der Kürze des hier noch verfügbaren Raumes soll die A N W E N D B A R K E I T der K O N T R A S T I V E N M E T H O D E jedoch auch in a n d e r e n w i s s e n s c h a f t l i c h e n B e r e i c h e n umrissen und in diesem Zusammenhang ein A U S B L I C K auf k ü n f t i g e A u f g a b e n der Kontrastivik und der Fehlerwissenschaft gewagt werden.

Erweiterungsmöglichkeiten für die Durchführung der kontrastiven Methode wurden von Wissenschaftlern wie von Fremdsprachenunterrichtenden hauptsächlich in der zweiten Rezeptions- und Entwicklungsphase der kontrastiven Linguistik (s. supra 1.7.) angeregt. Die Entwicklung der Anthropologie, Ethnologie, Semiotik, Soziologie, Soziolinguistik, Sozialpsychologie, Psycholinguistik und der Forschung im Bereich der nonverbalen Kommunikation brachte wertvolle Anstöße sowohl für die linguistische Kontrastivforschung als auch für die Fremdsprachendidaktik.

Kontrastivanalytiker und Fremdsprachendidaktiker mußten nämlich einsehen, daß die rein sprachliche Kontrastierung und die Bewußtmachung der daraus resultierenden Unterschiede zwischen Muttersprache und Fremdsprache, ebenso wie die Beherrschung von rein sprachlichen (z. B. artikulatorischen, grammatischen, lexikalischen etc.) Regeln der Fremdsprache für die Herausbildung einer effizienten fremdsprachigen kommunikativen Kompetenz nicht ausreichten. Demzufolge wurden in die Kontrastivik zusätzliche Forschungsziele einbezogen, die weit über den üblichen, nach wie vor praktizierten Vergleich von Sprachsystemen hinausgingen: Es entstand ein deutliches Interesse an interkulturell angelegten kontrastiven Studien, an der Erweiterung der Kontrastivik von dem Bereich der sprachlichen (verbalen) Kommunikationszeichen auf den der soziokulturell determinierten nichtsprachlichen (nonverbalen) Kommunikationszeichen, wie etwa Gestik und Mimik, Verhaltens- und Handlungsweisen usf. in unterschiedlichen Sprach- und Kulturräumen (vgl. T. Slama-Cazacu 1970/1971 a; 1971/1973; D. Chiţoran 1972/1973, 31, 43; G. Nickel 1973 b, 468).

Es wurden neue kontrastive Forschungsvorhaben beispielsweise im Bereich der

- Anthropologie und Kulturkunde (G. Nickel ebd., 467),
- Soziolinguistik (E.J. Marquez 1979, 322),
- Pragmatik (G. Kasper 1979),
- Paralinguistik und Kinetik (N. I. Smirnova 1971, 67 - 72; E. M. Vereščagin und V. G. Kostomarov 1973, 103 - 122; W. von Raffler-Engel 1976/1978)

zu fremdsprachenunterrichtlichen Zwecken vorgeschlagen.

Wenn Sprachgebrauch und die dazugehörige kommunikationsrelevante "Körpersprache" im Fremdsprachenunterricht lange Zeit außer Betracht bleiben mußten (und zwar zugunsten des unilateralen Akzents auf Sprachformen oder -strukturen), so war dies auf Lücken in der Forschung zurückzuführen, "[...] weil Zeit und Arbeit bis jetzt nur dafür aufgewendet wurden, Sprache irrtümlich

zu analysieren, als ob sie ein unimodaler Prozeß wäre, wogegen man immer wieder betonen muß, daß gesprochene Sprache nur als vielschichtiger Prozeß in der Kommunikation verstanden werden kann." (W. von Raffler-Engel 1976/1978, 114).

Ich vertrete hier mit Tatiana Slama-Cazacu (1954; 1959, 288 - 307; 1964; 1968, 96 - 102; etc.) die mittlerweile vielenorts "neu entwickelte" oder "neu entdeckte" Auffassung (s. auch E. Barbu 1995, 34 f.),

a) daß zwischenmenschliche Kommunikation n i c h t auf Sprache reduzierbar ist; die Sprache als System der artikulierten linguistischen Zeichen ist zwar in den meisten Fällen das wichtigste Kommunikationsmittel der Menschen, doch unter Umständen werden (auch) andere kommunikative und interaktive Mittel eingesetzt (z. B. nonverbale Zeichen: Gesichtsausdrücke, Blickkontakt, Gesten, Körperhaltung/-bewegungen u. ä., also kinetische Kommunikationsmittel; verschiedene kommunikative Dimensionen des menschlichen Raumverhaltens, etwa des physischen Abstands zwischen Sprecher und Hörer, also proxemische Aspekte des Kommunikations- und Interaktionsaktes; etc.);

b) daß alle verbalen und nonverbalen Kommunikationsmittel in einer Gemeinschaft durch ihren K u l t u r r a u m , anders gesagt, durch ihren situationellen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und historischen K o n t e x t geprägt sind und eine untrennbare Einheit damit bilden;

c) daß Menschen miteinander kommunizieren und interagieren, indem sie ihre (non)verbale kontextbezogene kommunikative Kompetenz produktiv und rezeptiv - d. h. als Sprecher u n d Hörer - aktualisieren.

Dieser theoretische Ausgangspunkt läßt folgende Annahme zu: Wenn die Kommunikation zwischen Trägern unterschiedlicher Sprachen und Kulturen (zum Begriff "Kultur" s. supra 151 f.) stattfindet, dann kommt sowohl der fremdsprachigen als auch der fremdkulturellen kommunikativen Kompetenz der Nicht-Muttersprachler eine ausschlaggebende Rolle für das unmißverständliche, erfolgreiche Kommunizieren zu. Demnach hat die Fremdsprachendidaktik bzw. der mündlichkeitsorientierte Fremdsprachenunterricht – in Vervollständigung der Sprachausbildung – eine wichtige Aufgabe zu erfüllen, nämlich die Ausbildung der nötigen interkulturellen Kompetenz bei Fremdsprachenlernern, womit deren Fähigkeit gemeint ist, "[...] die Fremdkultur zu verstehen, diese im Kontakt oder im 'Kontrast' zur Eigenkultur sachlich einzuschätzen und in der betreffenden Fremdkultur kontextadäquat zu kommunizieren und zu handeln." (E. Barbu 1995, 37). Fremdsprachenlernende brauchen nicht nur sehr gute, aktive fremdsprachliche Kenntnisse, sondern sie müssen diese auch fremdkulturell adäquat gebrauchen können, um mit Muttersprachlern in deren Sprache in Kontaktsituationen (etwa in direkten Gesprächen der sogenannten Face-to-face-Kommunikation) in effizienter Weise zu interagieren und zu kommunizieren; bei Versagen oder bei Defiziten der interkulturellen Kompetenz kommt es oft zu gravierenden Kommunikationsstörungen in Gesprächen zwischen Trägern unterschiedlicher Kulturen (vgl. ebd.).

In ähnlicher Weise wurden diese Aspekte in der älteren und neueren einschlägigen Fachliteratur auch von anderen Autoren thematisiert. Hier einige Beispiele:

- "A person with merely linguistic competence would be a sort of cultural monster. He would know the grammatical rules of his language, but he would not know when to speak, when to be silent, which sociolinguistic options to select from a repertoire on what occasion, and so on." (P. P. Giglioli 1972, zit. nach M. Wildner-Bassett 1986, 163).

- "Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, den Lerner zu befähigen, Bedeutungsinhalte in der neuen Sprache zu verstehen und sie auch auszudrücken, d. h. effektiv zu kommunizieren. Da Kommunikation vielschichtig ist, würde sie nicht zustandekommen, wenn nur eine Schicht im Verbalen berücksichtigt würde." (W. von Raffler-Engel 1976/1978, 115).
- Das Hauptziel der Fremdsprachenerlernung in der modernen Welt sei "/.../ the development of communication across cultures and integration of the learner as a social person in society", wozu auch ein "/.../ culture-embedded interactive approach model of FLL /foreign language learning/ process /.../" aus psycholinguistischer Perspektive empfohlen wurde (Z. Jancewicz 1985, 151).
- "Lebensgeschichtlich erworbene Erfahrungs- und Bedeutungszusammenhänge, die auf der Basis einer vorgegebenen kulturellen und gesellschaftlichen Praxis entstanden sind, fixieren den Einzelnen auf eben diese Zusammenhänge sowohl sozial als auch innerpsychisch. Verliert aber die Umwelt ihre Bedeutungen, weil sich die gesellschaftliche Praxis ändert oder der Kulturraum gewechselt wird, begünstigen die erworbenen Alltagsbegriffe situatives Fehlverhalten und fordern zu einer Neubewertung des Handelns auf." (H. Elbeshausen und J. Wagner 1985, 45).

Gerade in dem oben skizzierten Bereich der <u>weitreichenden Problematik der interkulturellen Kommunikation</u> sind ERWEITERUNGSMÖGLICHKEITEN DER KONTRASTIVIK bzw. eine NEUORIENTIERUNG DER FEHLERWISSENSCHAFT denkbar. Hierzu vorerst einige fachliterarische Angaben über bereits <u>vorliegende Studien und Untersuchungen</u>:

(1) "Cross-cultural pragmatic failure" (J. Thomas 1982) wird als <u>interkulturell bedingter Mißerfolg im Sprachgebrauch</u> betrachtet; intendierte Interaktions- und Kommunikationsziele Fremdsprachenlernender können in Kontaktgesprächen mit Muttersprachlern oft nicht erreicht werden, weil im Fremdsprachenun-

terricht gewöhnlich nicht unterschieden wird zwischen "what is said" und "what is meant" in der Zielsprache/-kultur, weil Lerner gewöhnlich nicht aufmerksam gemacht werden auf politische, religiöse, moralische, soziale Werte der Zielkultur, auf Gepflogenheiten, Tabuthemen, klischeehafte Wendungen und ihre Bedeutung, auf Formen der Versprachlichung von Höflichkeit, Aufrichtigkeit oder Ehrlichkeit etc. und deren Rezeption/Interpretation im Zielsprachenland (vgl. ebd., 98 - 1o4, 1o6). Da eröffnet sich ein weites Feld für die kontrastive Betrachtungsweise, z. B.:

- bei der Identifizierung von "politeness markers in English and German" (s. hierzu die Studie von J. House und G. Kasper 1981);
- bei der Beobachtung verbaler und nonverbaler Bewertungshandlungen türkischer und deutscher Grundschullehrer im Unterricht mit türkischen Schülern (s. hierzu die Beobachtungsergebnisse von E. Apeltauer 1985);
- beim pragmatisch orientierten Vergleich zwischen dem Englischen und Italienischen (s. die kontrastive Arbeit von J. Vizmuller-Zocco 1986);
- bei der empirischen Beobachtung von kulturspezifischen Anredeformen (Frau, Fräulein, Herr) des Alltagsgesprächs im Rumänischen und Deutschen (s. die kontrastive Analyse von D. Sandu 1996) etc.

(2) Darüber hinaus sind auch schon Experimentaluntersuchungen durchgeführt worden, deren Ergebnisse Möglichkeiten für die Verbesserung der pragmatischen Kompetenz Fremdsprachenlernender herausgestellt haben. Erwähnenswert ist hier z. B. M. Wildner-Bassett (1984; 1986), die sogenannte "polite noises" oder "gambits" - d. h. konventionalisierte, kontextbedingte formelhafte Strukturen - in den Fortgeschrittenenunterricht Englisch als Zielsprache für erwachsene Lerner unter Experimentalbedingungen erfolgreich eingeführt hat. Nachgewiesen wurde damit "/.../ the effectiveness of /.../ methodological approaches to

help learners achieve the fine distinction between 'knowing that' and 'knowing how' to make 'polite noises' – to help learners avoid being 'cultural monsters' by improving the pragmatic aspects of their interlanguage." (M. Wildner-Bassett 1986, 175). /Zur näheren Bestimmung von "cultural monster" s. S. 199 in diesem Buch/

(3) In den Bereich der interkulturellen Germanistik lassen sich mittlerweile theoretische Auseinandersetzungen mit Problemen im interkulturellen Verstehen (s. E. Oksaar 1991) wie auch empirische Beobachtungen interkulturell bedingter Fehlleistungen und Konflikte eingliedern, die hauptsächlich in didaktisch orientierten Aufsätzen beschrieben wurden, z. B.:

. in einer Skizze einer "kulturkontrastiven Grammatik" Deutsch – (Saudi-)Arabisch (H. Kniffka 1991/1993, 921 – 93o);

. in einer thailändischen Fallstudie, die auf den zeitlichen und räumlichen Abstand als Problem interkultureller Deutsch-Studien aufmerksam macht (P. Watananguhn 1991/1993, 542 f.);

. in einem Aufsatz über interkulturelle deutsch-"sowjetische" Kommunikationskonflikte (H. Kotthoff 1993, 487 – 497) usw.

Es muß an dieser Stelle hervorgehoben werden, daß die bisherigen Beiträge zur interkulturellen Germanistik, die dem Thema "interkulturell bedingtes Fehlverhalten" gewidmet sind, meines Wissens fast ausschließlich empirisch-beobachtend und empirisch-datenerhebend vorgehen, während theoriegeleitete Experimental- und Korpusuntersuchungen – mit erkenntnistheoretischen wie mit unterrichtspraxisorientierten Zielsetzungen – eher als Ausnahmefälle betrachtet werden können.

Im Rahmen der zuletzt erwähnten angewandten und Grundlagenforschung läßt sich z. B. eine psycholinguistische Korpusuntersuchung (E. Barbu 1994) anführen, die im deutschen Sprach- und Kulturraum unter Einschaltung deutscher Muttersprachler sowie

ausländischer Germanisten und Germanistinnen mit verschiedenen Muttersprachen zum Thema "Gebrauch von mündlichen Anreden in formellen Kommunikationssituationen in Deutschland" durchgeführt wurde. Die daraus gewonnenen Ergebnisse deuten u. a. auf manche Defizite der situationsadäquaten fremdkulturellen Kommunikationsfähigkeit der herangezogenen Nicht-Muttersprachler hin, deren fremdsprachliche Kompetenz jedoch fast einwandfrei war. In einer anderen psycholinguistischen Korpusuntersuchung derselben Verfasserin (E. Barbu 1995) konnten interkulturelle Kommunikationsstörungen (Produktions- und Rezeptionsstörungen) in Kontaktgesprächen zwischen deutschen und rumänischen Muttersprachlern, Themenbereiche und Situationen, die für solche Störungen besonders "anfällig" sind, Ursachen wie auch Wirkungen und Konsequenzen der belegten Fehlleistungen für die jeweiligen Gesprächsteilnehmer nachgewiesen werden.

(4) Die Neuorientierung der kontrastiven Methode an den Bedürfnissen und Problemen der interkulturellen Kommunikation ist nicht zuletzt an der Thematik erkennbar, die auf wissenschaftlichen Tagungen von Vertretern der angewandten Linguistik debattiert wird. So zum Beispiel wurde in das Programm der 27. Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) - s. Abstracts Erfurt 1996 - eine Sektion aufgenommen, die unter dem verlockenden und vielverheißenden Titel "Kontrastive Linguistik und interkulturelle Kommunikation" mehrere Diskussionsbeiträge zur Sprache brachte. Einschlägige Rundtischgespräche fanden auch auf dem 11. Internationalen Kongreß der Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) im Jahre 1996 statt; dabei wurden Vorträge und Stellungnahmen um Themenkomplexe gruppiert wie etwa: "What can cross-cultural pragmatics offer to applied linguistics?", "Culture-specific behaviours and language teaching" (am Beispiel kulturspezifischer pragmatischer Regeln in japanischen und englischen Interaktionen), "Misunderstanding in everyday life" (u. a. im Sprachgebrauch und in der interkulturellen Kommunikation) etc. (vgl. Abstracts Jyväskylä 1996, 8 f., 77, 139 f.).

Ausgehend von den bislang erzielten Ergebnissen bei der Verbesserung und Erweiterung der Anwendbarkeit der kontrastiven und fehleranalytischen Methode und aufgrund meiner Forschungstätigkeit auf dem Gebiet der angewandten (Psycho)Linguistik werde ich nun einige F O R S C H U N G S F E L D E R nennen, die aus meiner Sicht als P r i o r i t ä t e n gelten für künftige kontrastiv, fehleranalytisch und "kontaktanalytisch" angelegte Untersuchungen, mit denen

- sowohl neue spracherwerbs- und kommunikationstheoretische Ziele
- als auch eine solide Basis für die effektive Ausbildung/ Aneignung der Fähigkeit zur reibungs- und hemmungslosen Kommunikation und Interaktion zwischen verschiedenen Sprach-/Kulturteilhabern und letztlich für eine bessere Verständigung zwischen den Völkern

erreicht werden sollen.

(a) Erforderlich ist e r s t e n s die Fortsetzung der unterrichts- bzw. lernerzentrierten (lernpsychologischen, psychopädagogischen, psycholinguistischen usw.) Forschungen. Hiermit ist ein vielenorts als "traditionell" etikettiertes Feld gemeint, das aber trotzdem zum Großteil eine terra incognita für uns darstellt. Nur aufgrund möglichst präziser Einsichten in unterrichtsspezifische Realitäten - beim Erlernen einer bestimmten Fremdsprache durch eine bestimmte Schülerkategorie mit einer bestimmten Muttersprache zu einem bestimmten Zweck - kann man meines Erachtens auf eine theoretisch und praktisch geeignete Art und Weise in die Unterrichtspraxis eingreifen und sie mit geeigneten Lehrmaterialien, -methoden und -verfahren effektiv verbessern (vgl. E. Barbu 1993 a, 483).

(b) Z w e i t e n s sind faktenerhebende, interdisziplinär fundierte Forschungen im Bereich der interkulturellen Kommunikations-/Interaktionsstörungen bzw. -konflikte in Kontaktgesprächen zwischen Angehörigen der jeweiligen Ausgangs- und Zielkultur erforderlich, und zwar ausgehend von repräsentativen Informantenpopulationen.

Dabei sollten

- die Manifestationsformen der interkulturellen "Fehler" bei der Enkodierung/Dekodierung der intendierten Kommunikationsinhalte (Messages) wie auch bei der Ausführung/Interpretation der intendierten Handlungen,
- die den interkulturellen "Fehlern" zugrunde liegenden Ursachen (mit denen Probleme oder Schwierigkeiten der jeweiligen Gesprächs- und Interaktionspartner signalisiert werden) und
- die Wirkungen der interkulturellen "Fehler" auf den Kommunikations- und Interaktionsablauf bzw. auf die daran Beteiligten

ermittelt werden. Die hieraus resultierenden bedarfsorientierten Aufschlüsse könnten für Fremdsprachenlehrer und Lehrmaterialautoren eine objektive, zuverlässige Basis darstellen für zielorientierte Therapiemaßnahmen, die - auf konkrete "Problemfälle" und reale Bedürfnisse der interkulturellen Kommunikation/ Interaktion zugeschnitten - sich zugunsten des Lernfortschritts im Fremdsprachenunterricht verwirklichen lassen. Wenn der Lehr- und Lernprozeß kommunikativ und interaktiv orientiert ist, dann müssen die fremdsprachliche und die fremdkulturelle Kompetenz als gleichberechtigte, eng miteinander zusammenhängende Fähigkeiten verstanden werden, die beim erfolgreichen Kommunizieren/ Interagieren in der Fremdsprache und -kultur in komplexer, vernetzter Form zum Tragen kommen und im Unterricht daher nicht additiv, sondern integrativ zu vermitteln, zu trainieren und zu entwickeln sind (vgl. auch E. Barbu 1995, 47 ff.).

(c) Komplementär zu den unter (b) erwähnten Forschungen sind d r i t t e n s kultur- und landeskundliche Kontrastivbeschreibungen wie auch kontrastive Untersuchungen verschiedener alltäglicher Kommunikationsakte in verschiedenen Situationskontexten im Fremdsprachenland und im Muttersprachenland (oder: in der Fremdkultur und in der Eigenkultur) nötig. Daraufhin können relevante k u l t u r g e b u n d e n e und/oder

s p r a c h s p e z i f i s c h e A s p e k t e zum Vorschein kommen in bezug auf:

- Diskursregeln (z. B. zur Aktualisierung von einleitenden/abschließenden Redebeiträgen), Regeln zur Gesprächsführung, Verhandlungsführung u. ä., Regeln zur Registerwahl in verschiedenen Situationen; "Rituale" des Grüßens, Anredeverhalten; Gratulieren, Kondolieren; Komplimente, Dankformeln und andere sprachliche "Stereotypen", die die Regeln des Anstands und der Höflichkeit reflektieren (z. B. wenn in verschiedenen Situationen Auskünfte erfragt/erteilt werden sollen); Konventionen und Klischeehaftes beim Telefonieren; "tabuisierte", "indiskrete" oder "unangenehme" Gesprächsthemen gegenüber "sicheren" oder "neutralen" Gesprächsthemen usw. (vgl. E. Barbu 1995, 40);

- paralinguistische Ausdrucksmittel (wie Verzögerungslaute, ein leises "Summen" als Signal der Bejahung oder der aktiven Teilnahme des Hörers am Gespräch, Nachahmungslaute usw.);

- Funktionen des Schweigens in der dialogischen Rede und andere chronemische Regeln, die "[...] für den mit Schweigen ausgefüllten Zeitraum, der zwischen Frage und Antwort verstreicht, wie für die tatsächliche Sprechzeit, die jeder einzelne Gesprächspartner in Anspruch nehmen darf", gelten (F. Poyatos 1972, zit. nach W. von Raffler-Engel 1976/1978, 104);

- nonverbale Ausdrucksmittel, die der Kinetik und der Proxemik zuzuordnen sind, und "Regeln", die

  z u m e i n e n die kulturspezifischen kinetischen Kommunikationsmittel (z. B. bestimmte Kopf-, Gesichts- und Augenbewegungen, Gesten, Körperhaltung usw.) und

  z u m a n d e r e n die kulturspezifi-

schen proxemischen Verhaltensweisen (wie etwa die übliche Entfernung zwischen den Gesprächspartnern, gegebenenfalls auch gebräuchliche Signale der körperlichen Berührung während des Gesprächs usw.)

betreffen;

. Gewohnheiten, Bräuche, Sitten, Traditionen, Mentalitäten, gesellschaftliche Konventionen, realien- und institutionenkundliche Merkmale u. dgl. m.

Die Bewältigung der fehleranalytischen und kontrastiven Forschungsaufgaben im Rahmen der oben umrissenen Bereiche - s. (b) und (c) - verstehe ich als eine V o r a u s s e t z u n g für die E r s t e l l u n g i n t e r k u l t u r e l l e r "D a t e n b a n k e n" für beliebige Sprachen- und Kulturenpaare. Von den somit gespeicherten, jederzeit abrufbaren interkulturellen "Informationen" könnten - je nach Bedarf - verschiedene Kategorien von Interessenten Gebrauch machen, z. B. Didaktiker, Methodiker, Lehrmaterialautoren, Fremdsprachenlehrer/-lerner, Übersetzer/Dolmetscher und deren Ausbilder, Studierende, ebenso wie Diplomaten, Politiker, Wirtschaftsexperten, PR-Experten, Geschäftsleute, Mitarbeiter des Gaststätten- und Hotelwesens usf., die u. a. auf ihre fremdsprachliche und fremdkulturelle Kompetenz immer stärker angewiesen sind bzw. davon Gebrauch machen müssen im Hinblick auf die zunehmenden inter- und multinationalen Kontakte, auf die unumgängliche Intensivierung (und die hierfür erforderliche Optimierung) der inter- und multinationalen Kooperationsformen der Menschheit.

Im Zusammenhang mit dem hier dargestellten Ausblick auf künftige, theoretisch und (unterrichts)praktisch orientierte Forschungsaufgaben müssen abschließend zwei grundsätzliche Fragen aufgeworfen werden.

Auf der einen Seite könnte man auf Forschungsergebnisse anderer Disziplinen - etwa der Anthropologie, Ethnologie, Ethnomethodologie, Soziologie, Semiotik, Sprechakttheorie usw. - verweisen, die sich seit längerer Zeit mit manchen Aspekten der oben aufgeführten Themenbereiche eingehend beschäftigen. Welchen Gewinn ziehen aber die angewandte Kontrastivik, die angewandte Fehlerwissenschaft und die Fremdsprachendidaktik aus den Errungenschaften anderer (fremder) Wissenschaftszweige, die für praktische Lösungen von Sprachlehr- und Sprachlernproblemen bekanntlich kein Interesse aufbringen? Fremde Befunde - beispielsweise im Bereich der nonverbalen Kommunikation, der Kultur- und Landeskunde, der interkulturellen Kommunikation und Interaktion etc. - können in meiner Sicht nicht zusammengetragen und ungeprüft in die Fremdsprachendidaktik und in den Fremdsprachenunterricht transponiert und hier nutzbar gemacht werden, sondern sie könnten eher eine anregende, orientative Signalfunktion für angewandte Untersuchungen haben, deren explizite Zielsetzung von vornherein fremdsprachenunterrichtlich ausgerichtet sein sollte. - Da hat die künftige Forschung im Interesse des Fremdsprachenunterrichts und des Fremdsprachenerwerbs im allgemeinen meines Erachtens noch viele Lücken zu füllen.

Auf der anderen Seite stellt sich die Frage nach der Vorgehensweise der künftigen angewandten Kontrastivik bzw. Analyse von interkulturellen "Fehlern" wie auch der weiteren Erforschung unterrichtsspezifischer Realitäten. Man wird nicht umhinkönnen zuzugeben, daß der moderne Trend der empirisch-beobachtenden und empirisch-datenerhebenden Studien (in der kontrastiven Linguistik, Fehlerlinguistik, Pragmatik, Gesprächsanalyse etc.), die zumeist ohne Bezug auf einen (kohärenten) theoretischen Hintergrund erstellt werden, weltweit immer mehr Resonanz findet. Auch wenn dieses andere, häufig anzutreffende Extrem der Linguistik gerechtfertigt werden kann - nachdem sie sich jahrelang nur mit dem abstrakten, theoretischen Studium der (geschriebenen) Sprache als System

beschäftigt hat, dafür aber die gesprochene Sprache und den Sprachgebrauch in Kommunikationssituationen vernachlässigt und sich deshalb weder für Beobachtungen noch für Erhebungen von Sprachfakten interessiert hat - und auch wenn die Erweiterung des Forschungsgegenstandes der Linguisten durch die Annäherung an Fakten der alltäglichen Kommunikation begrüßenswert ist, kann ihre rein empirische Methode (in Abwesenheit einer kommunikationstheoretisch adäquaten Grundlage) der angewandten wie der Grundlagenforschung nicht förderlich sein. "Betont werden muß [...], daß mit dem Etikett 'Empirie' noch längst kein Güteprädikat erworben ist; man begibt sich jedoch auf ein Gebiet, wo allein der wissenschaftliche Hintergrund stets die Notwendigkeit einer sorgfältig kontrollierten Forschung, beispielsweise im Rahmen von Explorativ- oder Entscheidungsstudien, anmahnt [...]." (K.-R. Bausch und H. Raabe 1976/1978, 36 f.). Explorativ- und Entscheidungsstudien wie die Kontrastiv- und Fehleranalysen sollten die Wechselbeziehungen von Grundlagenforschung und Anwendungsorientiertheit zueinander und deren Zusammenwirken für die theoretisch-wissenschaftliche Weiterentwicklung wie auch für die Verwirklichung praktischer Ziele n i c h t außer acht lassen (vgl. T. Slama-Cazacu 1976/1977; 1981 b).

Gewinnbringende Kontrastiv- und Fehleranalysen - denen eine enorme Rolle und Verantwortung für die Ausbildung erfolgreicher, fremdsprachig und fremdkulturell Kommunizierender/Interagierender zukommt angesichts der zunehmenden Internationalisierung der zwischenmenschlichen Beziehungen - bedürfen meines Erachtens einer adäquaten, kohärenten integrativ-interdisziplinären Fundierung und gegebenenfalls sogar einer theoretischen und forschungsmethodologischen Eingliederung in eine solide B a s i s w i s s e n s c h a f t mit "multidisciplinary connections", "both centrifugal and centripetal ones" (s. T. Slama-Cazacu 1996, 13). Ob und inwieweit einschlägige Studien und Untersuchungen in Zukunft unter dem vielversprechenden wissenschaftlichen "Schutzdach" einer integrativen Multidisziplinarität angesiedelt sein werden, ob und

inwieweit derzeit noch ausstehende Forschungsergebnisse künftig im Interesse des multilingualen und multikulturellen Fortschritts erzielt werden können, das sind Fragen, die vorerst unbeantwortet bleiben müssen.

Zitierte Literatur

Abstracts Amsterdam 1993: Abstracts of the 10th International Congress of Applied Linguistics (Amsterdam, 1993), Amsterdam, Ridderprint Offsetdrukkerij B. V., Ridderkerk.

Abstracts Barcelona 1985: Abstracts of the 1st International Congress of Applied Psycholinguistics (Barcelona, 1985), Barcelona, Publicacions edicions universitat di Barcelona.

Abstracts Erfurt 1996: Abstracts zur 27. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Norm und Variation (Erfurt, 1996), Erfurt, Pädagogische Hochschule Erfurt.

Abstracts Jyväskylä 1996: Programme and abstracts of the 11th World Congress of Applied Linguistics (Jyväskylä/ Finland, 1996), Jyväskylä, University of Jyväskylä.

Agard, F. B. und R. J. di Pietro 1965 a: The grammatical structures of English and Italian, Chicago, The University of Chicago Press.

Dies. 1965 b: The sounds of English and Italian, Chicago, The University of Chicago Press.

AKDaF beim DAAD /Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim Deutschen Akademischen Austauschdienst/ (Hg.) 1976/ 1978: Kontrastivität - Fehleranalyse - Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache (Beiträge und Materialien der Jahrestagung, Bremen, 1976), Regensburg, Larres-Druck.

Althaus, H. P., H. Henne und H. E. Wiegand (Hgg.) 1973: Lexikon der germanistischen Linguistik, Bd. 3, Tübingen, Max Niemeyer.

Apeltauer, E. 1985: Verbale und nonverbale Bewertungshandlungen türkischer und deutscher Grundschullehrer im Unterricht mit türkischen Schülern, in J. Rehbein (Hg.) 1985, S. 242 - 256.

Arcaini, E. und B. Py (Hgg.) 1984: Interlingua, aspetti teorici e implicazioni didattiche, Roma, Istituto Enciclopedia Treccani.

Bally, Ch. 1932: Linguistique générale et linguistique française, Paris, Ernest Leroux.

Barbu, E. 1978/1979: Die Konjunktoren in der deutschen und in der rumänischen Sprache, in M. Isbășescu und U. Engel

Zitierte Literatur

(Projektleiter) 1978/1979, S. 138 - 145.

Dies. 198o/1981: Theoretische und praktische Aspekte der "Kontaktanalyse". Zur Beziehung von Muttersprache und Zielsprache, in M. Isbăşescu und U. Engel (Projektleiter) 198o/1981 a, S. 185 - 19o.

Dies. 1984: Influence of Romanian as a mother tongue on learning German as a foreign language (Phonetic and suprasegmental levels), in J. den Haese und J. Nivette (Hgg.), AILA Brussels 84. Proceedings /of the 7th World Congress of Applied Linguistics/ (Brussel, 1984), Bd. 2, Brussel, ITO/VUB, S. 866 - 867. In extenso 1985: "Rassegna italiana di linguistica applicata", 17. Jg., Nr. 2-3, S. 1o5 - 111.

Dies. 1989: Structuri motivaţionale în învăţarea limbii germane de către români, "Limbile moderne în şcoală", Bd. 2, S. 112 - 117.

Dies. 1992: Rolul elementelor vizuale în predarea limbilor străine (Cercetări experimentale de psiholingvistică şi lingvistică aplicată), Bucureşti, Tipografia Universităţii Bucureşti (Diss.).

Dies. 1993 a: Psycholinguistische Experimentaluntersuchungen zur Rolle des Visuellen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in DAAD (Hg.) 1993, S. 473 - 489.

Dies. 1993 b: Theoretische Grundlagen des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, "ZGR", 2. Jg., Nr. 1-2 (3-4), S. 1o3 - 1o5.

Dies. 1994: Psycholinguistische Aspekte der interkulturellen Kompetenz. Am Beispiel mündlicher Anreden in formellen Kommunikationssituationen im deutschen Kulturraum, Bukarest, Universität Bukarest (unveröff. Ms.).

Dies. 1995: Interkulturelle deutsch-rumänische Kommunikationsstörungen: ein unüberwindliches Handikap?, in R. Nubert (Hg.), Fortbildungsseminar "Landeskunde" (Bukarest, 1995), Dokumentation der Tagungsbeiträge, Temeswar, Mirton, S. 33 - 53.

Barkowski, H. 1986: Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern. Ein Modell, 2., bearb. Aufl., Mainz, Manfred Werkmeister.

Ders. 1993: Deutsch als Zweitsprache, "DaF", 3o. Jg., Nr. 2, S. 86 - 87.

Bausch, K.-R. 1972: Arbeitsbericht über ein Forschungsprojekt

zur deutsch-französischen und französisch-deutschen Fehleranalyse, Bochum, Universitättsverlag.

Ders. 1974: Kontrastive Linguistik, in W. A. Koch (Hg.), Perspektiven der Linguistik I, Stuttgart, J. B. Metzler, S. 159 - 182.

Ders. und G. Kasper 1979: Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der "großen" Hypothesen, "Linguistische Berichte", 64. Jg., Nr. 1, S. 3 - 35.

Ders. und H. Raabe 1974/1975: Der Filter "Kontrastivität" in einer Lehrergrammatik. Eine Skizze der Probleme und Perspektiven, in Beiträge und Materialien zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern (Dokumentation zur Projektarbeit des Zentralen Fremdspracheninstituts der Ruhr-Universität Bochum, Workshop, 1974), Bd. 2, Bochum, Universitätsverlag, S. 415 - 439.

Diesn 1976/1978: Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht, in AKDaF beim DAAD (Hg.) 1976/1978, S. 21 - 57.

Berić-Dukić, V. 1993: Types of errors in dictation, in Abstracts Amsterdam 1993, S. 189.

Berkoff, N. A. 1981: Error analysis revisited, in B. Sigurd und J. Svartvik (Hgg.) 1981, S. 12o - 121.

Bickes, Ch. 1993: Wie schreiben Griechen und Deutsche? Eine kontrastive textlinguistische Analyse, München, iudicium.

Bierwisch, M. 197o: Fehler-Linguistik, "Linguistic inquiry", Bd. 1, S. 397 - 414.

Böhmer, H. 1994: Komplexe Prädikatsausdrücke im Deutschen und Französischen. Theoretische Aspekte, kontrastive Aspekte, Aspekte der Anwendung, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, Peter Lang.

Bolla Mavrides, V. 1993: An analysis of errors committed by Greek learners of English in prepositional verbs, in Abstracts Amsterdam 1993, S. 21.

Bolte, H. und W. Herrlitz 1986: Reconstruction and intervention in the analysis of language learning in the classroom, in G. Kasper (Hg.) 1986, S. 195 - 223.

Brumfit, C. 1984: Theoretical implications of interlanguage studies for language teaching, in A. Davies, C. Criper und A. P. R. Howatt (Hgg.) 1984, S. 312 - 323.

Zitierte Literatur

Cartagena, N. und H.-M. Gauger (Hgg.) 1989: Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch, Bd. 1 und 2, Mannheim, Wien, Zürich, Bibliographisches Institut.

Chen, X. 1994: Semantik und Syntax deutscher und chinesischer Verben des Existierens. Ein Beitrag zur semantischen Valenztheorie, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, Peter Lang.

Cherubim, D. 198o a: Abweichung und Sprachwandel, in D. Cherubim (Hg.) 198o b, S. 124 - 152.

Ders. (Hg.) 198o b: Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung, Tübingen, Max Niemeyer.

Chiţoran, D. 1972/1973: Ipoteza contrastivă în însuşirea limbii, in T. Slama-Cazacu (Hg.) 1972/1973, S. 29 - 49.

Chomsky, N. 1968: Language and mind, New York, Harcourt, Brace and World.

Christ, H. und W. Hüllen 1989: Fremdsprachendidaktik, in K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen und H.-J. Krumm (Hgg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Francke, S. 1 - 7.

Ciobanu, D. 198o/1981: Sprachlicher Ausdruck der Konditionalität im Deutschen und Rumänischen, in M. Isbăşescu und U. Engel (Projektleiter) 198o/1981 b, S. 147 - 161.

Corder, S. P. 1967: The significance of learner's errors, "IRAL", 5. Jg., Nr. 4, S. 161 - 17o.

Ders. 1971: Idiosyncratic dialects and error analysis, "IRAL", 9. Jg., Nr. 2, S. 147 - 16o.

Ders. 1972: Zur Beschreibung der Sprache des Sprachlerners, in G. Nickel (Hg.) 1972 (s. u. Weiterführende Auswahlbibliographie), S. 175 - 184.

Ders. 1973: The elicitation of interlanguage, in J. Svartvik (Hg.), Errata. Papers in error analysis. Proceedings of the Lund Symposium on Error Analysis, Lund, /o. V/, S. 36 - 47.

Ders. 1975/1976: The study of interlanguage, in G. Nickel (Hg.), Proceedings of the 4th International Congress of Applied Linguistics (Stuttgart, 1975), Bd. 2, Stuttgart, Hochschulverlag, S. 9 - 34.

Ders. 1981: Error analysis and interlanguage, London, Oxford University Press.

Zitierte Literatur

Coseriu, E. 1969/197o: Über Leistung und Grenzen der kontrastiven Grammatik, in H. Moser (Hg.) 1969/197o, S. 9 - 3o. Nachdruck 1972: In G. Nickel (Hg.) 1972 (s. u. Weiterführende Auswahlbibliographie), S. 39 - 58.

Crişan, Al. 199o: Aspecte ale sintaxei dialogului în limba română (în comunicarea orală), Diss.resümee (wiss. Betreuung: T. Slama-Cazacu), Bucureşti, Universitatea din Bucureşti.

DAAD /Deutscher Akademischer Austauschdienst/ (Hg.) 1993: Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland - Bulgarien - Rumänien (Bonn, 1993), Dokumentation der Tagungsbeiträge, Hallstadt, Rosch Buch.

Danchev, A. 1982: Transfer and translation, "Finlance", Bd. 2, S. 39 - 61.

Davies, A., C. Criper und A.P.R. Howatt (Hgg.) 1984: Interlanguage, Edinburgh, University Press.

Dickerson, L. J. 1975: The learner's interlanguage as system of variable rules, "TESOL Quarterly", Bd. 9, S. 4o1 - 4o7.

Diekneite, J. 1996: Fehlerbehandlung in aktueller Lern- und Übungssoftware zur deutschen Rechtschreibung, in Abstracts Erfurt 1996, S. 17.

Doca, Gh. 1976/1977: Experimentul de regularizare - confirmare a unei ipoteze psiholingvistice (Consecinţe privind metodologia predării limbilor străine), in T. Slama-Cazacu (Hg.) 1976/1977 (s. u. Weiterführende Auswahlbibliographie), S. 133 - 137.

Ders. 1977: Interferenţe lingvistice în învăţarea limbii române de către vorbitori cu limba maternă franceză, Diss.resümee (wiss. Betreuung: T. Slama-Cazacu), Bucureşti, Universitatea din Bucureşti.

Ders. 1981: Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Applications au domaine franco-roumain, Bucureşti, Paris, Editura Academiei Române, Publications de la Sorbonne.

Dodson, C. J. 1967: Language teaching and the bilingual method, London, Pitman.

Domińczak, H. 1984: Zur Aneignung deutscher Aussprachegewohnheiten auf der Grundlage des kontrastiven Vergleichs des deutschen und polnischen Lautsystems und einer

Zitierte Literatur

Fehleranalyse, "DaF", 21. Jg., Nr. 3, S. 18o - 184.

Dumitrescu, A. 1993: Teaching the English noun phrase to Romanian adult learners (Difficulties and error analysis), in Abstracts Amsterdam 1993, S. 227.

Duţu, O. 199o: Dezvoltarea comunicării orale la elevi (ciclul primar), Diss.resümee (wiss. Betreuung: T. Slama-Cazacu), Bucureşti, Universitatea din Bucureşti.

Elbeshausen, H. und J. Wagner 1985: Kontrastiver Alltag. Die Rolle von Alltagsbegriffen in der interkulturellen Kommunikation, in J. Rehbein (Hg.) 1985, S. 42 - 59.

Engel, U. 1977: Syntax der deutschen Gegenwartssprache, Berlin, Erich Schmidt.

Ders. 1982: Syntax der deutschen Gegenwartssprache, 2. Aufl., Berlin, Erich Schmidt.

Ders. 1991: Deutsche Grammatik, 2. Aufl., Heidelberg, Julius Groos.

Ders., M. Isbăşescu, S. Stănescu und O. Nicolae 1993: Kontrastive Grammatik deutsch-rumänisch, Bd. 1 und 2, Heidelberg, Julius Groos.

Ders. und P. Mrazović (Hgg.) 1986: Kontrastive Grammatik deutsch-serbokroatisch, Bd. 1 und 2, München, Novi Sad, Max Hueber.

Ders., E. Savin, R. Mihăilă-Cova, I. Lăzărescu, L. Popa und N. Roth 1983: Valenzlexikon deutsch-rumänisch. Dicţionar de valenţă german-român, Heidelberg, Julius Groos.

Essen, A. van und P. van der Tuin 1993: Error analysis in EFL: The theory of practice, in Abstracts Amsterdam 1993, S. 222 - 223.

Faerch, C. und G. Kasper (Hgg.) 1983: Strategies in interlanguage communication, London, Longman.

Felix, S. W. 1982: Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs, Tübingen, Gunter Narr.

Ferguson, Ch. A. (Hg.) 1962: Contrastive structure series, Chicago, London, The University of Chicago Press.

Feve, G. 1984: Pour une approche des grammaires d'apprentissage, "Le français dans le monde", Nr. 189, S. 4o -45.

Zitierte Literatur

Filipović, R. (Hg.) 1969 ff.: The Yugoslav Serbo-Croatian - English Contrastive Project. Reports. Studies. Pedagogical materials, Zagreb, Institute of Linguistics.

Ders. (Hg.) 1970/1971: Zagreb Conference on English Contrastive Projects (1970), Papers and discussions, Zagreb, Institute of Linguistics.

Ders. 1971: Contrastive analysis and error analysis in pedagogical materials, in R. Filipović (Hg.), The Yugoslav Serbo-Croatian - English Contrastive Project. Pedagogical materials 1, Zagreb, Institute of Linguistics, S. 1 - 6.

Ders. 1971/1972: The compromise system. A link between linguistic borrowing and foreign language learning, in G. Nickel und A. Raasch (Hgg.) 1971/1972, S. 197 - 206.

Fischer, K. 1993: Lern- und Analyseschwierigkeiten bei lokalen Adverbialbestimmungen. Kontrastiv Deutsch-Englisch, "Info DaF", 20. Jg., Nr. 5, S. 504 - 513.

Fisiak, J. (Hg.) 1973 ff.: The Polish-English Contrastive Project. Papers and studies, Poznań, Adam Mickiewicz University Press.

Fries, Ch. C. 1945: Teaching and learning English as a foreign language, Ann Arbor, The University of Michigan Press.

Garrido, J. 1993: German 'schon', 'noch', 'erst' and their Spanish counterparts, in Abstracts Amsterdam 1993, S. 661.

Grauberg, W. 1971: An error analysis in German of first-year university students, in G. Perren und J. Trim (Hgg.), Applications of linguistics, London, Cambridge University Press, S. 257 - 263.

Gregor-Chiriţă, G. 1983: Die Vokale des Rumänischen und Deutschen - kontrastive Darstellung, in VV AA, Beiträge zu den Lehrerfortbildungskursen, Bucureşti, Tipografia Universităţii din Bucureşti, S. 5 - 38.

Dies. 1991: Das Lautsystem des Deutschen und des Rumänischen, Heidelberg, Julius Groos.

Grove Ditlevsen, M. 1996: Die Verständlichkeit von Fachtexten der Fachsprache Wirtschaft aus rezeptionsgrammatischer Sicht im deutsch-dänischen Sprachvergleich, in Abstracts Erfurt 1996, S. 44.

Gulea, M. 1986: Perfecţionarea comunicării orale în limba fran-

Zitierte Literatur

ceză în situații de comunicare (cu implicații la studenții în "relații economice internaționale"), Diss.-resümee (wiss. Betreuung: T. Slama-Cazacu), București, Universitatea din București.

Henrici, G. 1996: Probleme der Fehlerkorrektur, in Abstracts Erfurt 1996, S. 56.

Hilton Hubbard, E. 1993: A process-oriented analysis of reference errors, in Abstracts Amsterdam 1993, S. 23 - 24.

Hörmann, H. 1967: Psychologie der Sprache, Berlin, Heidelberg, New York, Springer Verlag.

House, J. und G. Kasper 1981: Politeness markers in English and German, in F. Coulmas (Hg.), Conversational routine, The Hague, Mouton, S. 157 - 185.

Huber, G. 1996: Problemfelder deutscher Rechtschreibung für slowakische DaF-Lerner, in Abstracts Erfurt 1996, S. 67.

Hufeisen, B. 1996: "Nicht ganz richtig, aber auch nicht richtig falsch" - Welche 'Fehler' muß eine Fehleranalyse berücksichtigen?, in Abstracts Erfurt 1996, S. 69.

Isbășescu, M. 1978/1979: Zur ersten Bilanz der deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik, in M. Isbășescu und U. Engel (Projektleiter) 1978/1979, S. 7 - 13.

Ders. und U. Engel (Projektleiter) 1978/1979: Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik (Erstes Kolloquium des Kollektivs zur DRKG, Sibiu, 1978), București, Tipografia Universității din București.

Diesn (Projektleiter) 1979/198o: Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik (Zweites Kolloquium des Kollektivs zur DRKG, Iași, 1979), București, Tipografia Universității din București.

Diesn (Projektleiter) 198o/1981 a: Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik, Bd. 1 (Drittes Kolloquium des Kollektivs zur DRKG, Sibiu, 198o), București, Tipografia Universității din București.

Diesn (Projektleiter) 198o/1981 b: Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik, Bd. 2 (Viertes Kolloquium des Kollektivs zur DRKG, București, 198o), București, Tipografia Universității din București.

Ivanov, S. Al. 1987: "Interlanguage" and the typological distance between languages, in Abstracts of the 2nd

Zitierte Literatur

International Congress of Applied Psycholinguistics (Kassel, 1987), Kassel, /o. V./, S. 44 - 45.

James, C. 1971/1972: Contrastive analysis versus error analysis?, in G. Nickel und A. Raasch (Hgg.) 1971/1972, S. 214 - 219.

Jancewicz, Z. 1985: FLL for intercultural communication: A psycholinguistic approach, in Abstracts Barcelona 1985, S. 151.

Juhász, J. 1969/197o: Ungarisch-deutsche Interferenzerscheinungen im verbalen Bereich, in H. Moser (Hg.) 1969/197o, S. 139 - 149.

Ders. 1973: Interferenzlinguistik, in H. P. Althaus, H. Henne und H. E. Wiegand (Hgg.) 1973, S. 457 - 462.

Ders. 198o: Interferenzlinguistik, in H. P. Althaus, H. Henne und H. E. Wiegand (Hgg.), Lexikon der germanistischen Linguistik, 2., vollständig neu bearb. und erw. Aufl., Bd. 4, Tübingen, Max Niemeyer, S. 646 - 652.

Jun, G.-J. 1993: Eine kontrastive Studie über die Satzbaupläne des Deutschen und des Koreanischen, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Kadar, G. 1976/1978: Lernschwierigkeiten und Unterrichtspraxis: Aussprache- und Intonationsprobleme Frankophoner, in AKDaF beim DAAD (Hg.) 1976/1978, S. 176 - 189.

Kaneko, T. und G. Stickel 1983 ff.: Deutsch und Japanisch im Kontrast, Bd. 1, 2 und 4, Heidelberg, Julius Groos.

Karlinskij, A. E. und A. I. Rabinovič 1977: Zur Methodik einer experimentellen Untersuchung der phonetischen Interferenz, "DaF", 14. Jg., Nr. 3, S. 147 - 152.

Kasper, G. 1979: Pragmatische Defizite im Englischen deutscher Lerner, "Linguistik und Didaktik", Bd. 4o, S. 37o - 379.

Dies. (Hg.) 1986: Learning, teaching and communication in the foreign language classroom, Aarhus, Aarhus University Press.

Kellerman, E. 1984: The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage, in A. Davies, C. Criper und A. P. R. Howatt (Hgg.) 1984, S. 98 - 122.

Kellermeier, B. 1996: Ruhrdeutsch als Sprachbarriere?, in Abstracts Erfurt 1996, S. 8o.

Zitierte Literatur

Keller, R. 198o: Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht, in D. Cherubim (Hg.) 198o b, S. 23 - 42.

Kielhöfer, B. und W. Börner 1979: Lernersprache Französisch. Psycholinguistische Analyse des Fremdsprachenerwerbs, Tübingen, Max Niemeyer.

Kiese, J. 1993: Fokussierende Sätze im Deutschen und Englischen, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Klein, H. W. 1975: Schwierigkeiten des deutsch-französischen Wortschatzes, Stuttgart, Universität Stuttgart.

Knapp-Potthoff, A. 1996: Fehler und Fehlerkorrektur - eine Lernerperspektive, in Abstracts Erfurt 1996, S. 85.

Kniffka, H. 1991/1993: Elemente einer 'kulturkontrastiven Grammatik' Deutsch - (Saudi-)Arabisch. Zu den sprachlich-kulturellen Rahmenbedingungen einer interkulturellen Germanistik, in B. Thum und G.-L. Fink (Hgg.) 1991/1993, S. 919 - 934.

König, E. 197o/1971: Transformational grammar and contrastive analysis, in R. Filipović (Hg.) 197o/1971, S. 13o - 145.

Konnerth, G. 1984: Das Adjektiv und die Adjektivphrase im Deutschen und im Rumänischen. Eine kontrastive Untersuchung, Bukarest, Universität Bukarest (unveröff. Diss.).

Ders. 1993: Kontrastive Projektuntersuchungen am Hermannstädter Lehrstuhl für Germanistik, am Beispiel des Adjektivs und der Adjektivphrase im Deutschen und Rumänischen, in DAAD (Hg.) 1993, S. 299 - 317.

Kotthoff, H. 1993: Interkulturelle deutsch-"sowjetische" Kommunikationskonflikte. Kontexte zwischen Kultur und Kommunikation, "Info DaF", 2o. Jg., Nr. 5, S. 486 - 5o3.

Kresta, R. 1995: Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und des Deutschen, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, Peter Lang.

Kufner, H. L. 1962: The grammatical structures of English and German: A contrastive sketch, London, Chicago, The University of Chicago Press.

Ders. 1973: Kontrastive Grammatik und dann ...?, in G. Nickel (Hg.) 1973 a, S. 17 - 31.

Kühlwein, W. 1972: Fehleranalyse im Bereich des englischen

Vokalismus, in G. Nickel (Hg.) 1972, S. 51 - 66.

Kvam, S. 1993: Substantivische Wortbildungen im Textmuster 'Beraten' im Deutschen und Norwegischen, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Lado, R. 1948: A prime source of student errors, "LL", Bd. 3, S. 1 - 3.

Ders. 1957: Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers, Ann Arbor, The University of Michigan Press.

Ders. 1961: Language testing. The construction and use of foreign language tests. A teacher's book, New York, McGraw-Hill. Nachdruck 1964: London, Longman.

Ders. 1964/1976: Predarea limbilor. O abordare ştiinţifică (Übers. aus dem Englischen: Language teaching. A scientific approach, 1964), Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică.

Landriault, B. 198o: Analyse des erreurs et enseignement des langues, "Bulletin de l'ACLA", 2. Jg., Nr. 2, S. 84 - 97.

Lauer, A. 1996 a: Lautes Denken und Übersetzen. Fehlerlinguistik, die LD-Methode und die Analyse von Übersetzungsfehlern, in A. Lauer, H. Gerzymisch-Arbogast, H. Haller und E. Steiner (Hgg.), Übersetzungswissenschaft im Umbruch, Tübingen, Gunter Narr, S. 239 - 25o.

Dies. 1996 b: Übersetzungsfehler. Eine empirische Untersuchung, in Abstracts Erfurt 1996, S. 98 - 99.

Laufer-Dvorkin, B. 1991: Similar lexical forms in interlanguage, Tübingen, Gunter Narr.

Lăzărescu, I. 1993 a: "Falsche Freunde" des deutschlernenden Rumänen, "Deutsch aktuell", 1. Jg., Nr. 2, S. 1o - 11.

Ders. 1993 b: Relaţia dintre "falşii prieteni" şi paronimie în limbile germană şi română, in Colocviul "Teorie şi practică în comunicarea lingvistică" (Braşov, 1993), Dokumentation der Tagungsbeiträge, Braşov, Universitatea "Transilvania", S. 1o1 - 1o6.

Legenhausen, L. 1975: Fehleranalyse und Fehlerbewertung. Untersuchungen an englischen Reifeprüfungsnacherzählungen, Berlin, Cornelsen-Velhagen und Klasing.

Liedke, M. 1994: Die Mikro-Organisation von Verständigung.

Zitierte Literatur

Diskursuntersuchungen zu griechischen und deutschen Partikeln, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, Peter Lang.

Lie, K.-H. 1991: Verbale Aspektualität im Koreanischen und im Deutschen. Mit besonderer Berücksichtigung der aspektuellen Verbalperiphrasen, Tübingen, Max Niemeyer.

Löffler, H. 198o: Dialektfehler. Ansätze zu einer deutschen "Fehlergeographie", in D. Cherubim (Hg.) 198o b, S. 94 - 1o5.

Manolescu, Z. 1993: Pseudo-anglicisms in the Romance languages, in Abstracts Amsterdam 1993, S. 224 - 225.

Marquez, E. J. 1979: Contrastive analysis in sociolinguistics, "IRAL", 17. Jg., Nr. 4, S. 313 - 329.

Medina Casado, M. 1993: A segmental contrast between Andalusian-Spanish and English, in Abstracts Amsterdam 1993, S. 663.

Meillet, A. 1926: Linguistique historique et linguistique générale, Bd. 1, Paris, Librairie Ancienne, Champion.

Ders. 1936: Linguistique historique et linguistique générale, Bd. 2, Paris, Klincksieck.

Mentcher, E. 1993: A multilateral contrastive study of reflexive verbs, in Abstracts Amsterdam 1993, S. 22 - 23.

Meringer, R. 1923: Tägliche Fehler im Sprechen, Lesen, Handeln, "Wörter und Sachen", Bd. 8, S. 122 - 141.

Ders. und C. Meyer 1895/1978: Versprechen und Verlesen. Eine psychologisch-linguistische Studie /1. Aufl. 1895/, Amsterdam, John Benjamins.

Mihăilescu, A. 198o/1981: Gebrauch der Negation in der deutschen Sprache von deutschlernenden Rumänen (Fehleranalyse), in M. Isbăşescu und U. Engel (Projektleiter) 198o/1981 b, S. 91 - 1o9.

Mizuno, M. 1993: Some constraints of Japanese adult learners in the acquisition of English articles, in Abstracts Amsterdam 1993, S. 225.

Moser, H. (Hg.) 1969/197o: Probleme der kontrastiven Grammatik. Jahrbuch 1969 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann.

Moulton, W. G. 1962: The sounds of English and German Contrastive

structure series, Chicago, London, The University of Chicago Press.

Mühlner, W. und K.-E. Sommerfeldt (Hg.) 1993: Wortarten und Satztypen des Deutschen und Russischen, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Namoto, M. 1993: Contrastive analysis of gerunds and infinitives in English and Japanese, in Abstracts Amsterdam 1993, S. 226.

Nemser, W. 1969: Approximative systems of foreign language learners, in R. Filipović (Hg.), The Yugoslav Serbo-Croatian - English Contrastive Project, B, Studies, I, Zagreb, Institute of Linguistics, S. 3 - 12. Nachdruck 1971: "IRAL", 9. Jg., Nr. 2, S. 115 - 123.

Ders. und T. Slama-Cazacu 197o: A contribution to contrastive linguistics (A psycholinguistic approach: contact analysis), "RRL", 15. Jg., Nr. 2, S. lol - 128.

Nickel, G. 197o: Einleitung. A) Grundsätzliches zur Fehleranalyse. B) Zum Problem der Fehlerbewertung, in PAKS-Arbeitsbericht 5, Stuttgart, Universität Stuttgart, S. 1 - 33.

Ders. (Hg.) 1972: Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie, Bielefeld, Cornelsen-Velhagen und Klasing.

Ders. (Hg.) 1973 a: Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht, München, Max Hueber.

Ders. 1973 b: Kontrastive Linguistik, in H. P. Althaus, H. Henne und H. E. Wiegand (Hgg.) 1973, S. 462 - 469.

Ders. 1973 c: Die Rolle der angewandten Linguistik im Fremdsprachenunterricht, in G. Nickel (Hg.) 1973 a, S. 9 - 16.

Ders. und A. Raasch (Hgg.) 1971/1972: Kongreßbericht der 3. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) (Stuttgart, 1971), Heidelberg, Julius Groos.

Oksaar, E. 1969/197o: Zum Passiv im Deutschen und Schwedischen, in H. Moser (Hg.) 1969/197o, S. 82 - lo6.

Dies. 1991: Problematik im interkulturellen Verstehen, in B.-D. Müller (Hg.), Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, München, iudicium, S. 13 - 26.

Zitierte Literatur

Osgood, Ch. E. und Th. A. Sebeok (Hgg.) 1954: Psycholinguistics. A survey of theory and research problems, Bloomington, London, Indiana University Press.

Pană Dindelegan, G. 1976: Sintaxa limbii române. Partea I. Sintaxa grupului verbal, Bucureşti, Tipografia Universităţii din Bucureşti.

Peretti, P. 1993: Die Rückfrage. Formen und Funktionen eines Sprechhandlungstyps im Deutschen und Spanischen anhand eines Corpus der gesprochenen Gegenwartssprache, München, iudicium.

Pitiş, A. 1984: Kontrastive Untersuchung der Negation in der deutschen und in der rumänischen Sprache, Bukarest, Universität Bukarest (unveröff. Diss.).

Podskarbi, M. 1992: Polnisch-deutsche Interferenz im Bereich der Aussprache und systematische Ausspracheschulung in Deutsch als Fremdsprache, "Info DaF", 19. Jg., Nr. 6, S. 678 - 691.

Prucha, J. 1985: Second language acquisition: A survey of applied psycholinguistic research in eastern Europe, in Abstracts Barcelona 1985, S. 485 - 486.

Putzer, O. 1994: Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch-Deutsch, Ismaning, Max Hueber.

Ders. 1996: Zur Definition und Interpretation der Interferenz, in Abstracts Erfurt 1996, S. 129.

Py, B. 1984: L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle, "Le français dans le monde", Nr. 185, S. 32 - 37.

Raabe, H. 1974 a: Interimsprache und kontrastive Analyse, in H. Raabe (Hg.) 1974 b, S. 1 - 5o.

Ders. (Hg.) 1974 b: Trends in kontrastiver Linguistik, Bd. 1, Tübingen, Gunter Narr.

Ders. (Hg.) 1976: Trends in kontrastiver Linguistik, Bd. 2, Tübingen, Gunter Narr.

Ders. 198o: Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch, in D. Cherubim (Hg.) 198o b, S. 61 - 93.

Ders. 1986: The influence of L1 and L3 in the foreign language classroom: An analysis of learners' questions, in G. Kasper (Hg.) 1986, S. 59 - 69.

Zitierte Literatur

Raffler-Engel, W. von 1976/1978: Die kinetische Komponente in der kontrastiven Analyse, in AKDaF beim DAAD (Hg.) 1976/1978, S. 1o1 - 12o.

Ramge, H. 198o: Fehler und Korrektur im Spracherwerb, in D. Cherubim (Hg.) 198o b, S. 1 - 22.

Reason, J. 199o: Human error, Cambridge, Cambridge University Press.

Rehbein, J. (Hg.) 1985: Interkulturelle Kommunikation, Tübingen, Gunter Narr.

Rein, K. 1983: Einführung in die kontrastive Linguistik, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rice, F. A. (Hg.) 1962: Study of the role of second languages in Asia, Africa, and Latin America, Washington, D. C., Center for Applied Linguistics.

Rieck, B.-O. 198o: Fehler beim ungesteuerten Zweitsprachenerwerb ausländischer Arbeiter, in D. Cherubim (Hg.) 198o b, S. 43 - 6o.

Rondeau, G. 1965: Langue maternelle et langue seconde, in Initiation à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, Montréal, Centre éducatif et culturel, S. 36 - 37.

Ruiz, J. M. 1993: Reflexivization in Spanish, English and Japanese, in Abstracts Amsterdam 1993, S. 226.

Salah, G. Y. 1993: Error analysis of Arab learners' interlanguage, in Abstracts Amsterdam 1993, S. 24 - 25.

Sandu, D. 1993: Die Wortstellung im Deutschen und im Rumänischen, Heidelberg, Julius Groos.

Dies. 1994: Die Wortfolge. Regeln und Ausnahmen, Bukarest, Verlag der Universität Bukarest.

Dies. 1996: Kulturspezifisches in Anredeformen - 'Frau', 'Fräulein', 'Herr' - im alltäglichen Dialog (im Rumänischen und im Deutschen). Kontrastive Gesprächsanalyse, in Abstracts Erfurt 1996, S. 142.

Sciarone, A. G. 197o: Contrastive analysis - Possibilities and limitations, "IRAL", 8. Jg., Nr. 2, S. 115 - 132.

Selinker, L. 1972: Interlanguage, "IRAL", 1o. Jg., Nr. 3, S. 2o9 - 231.

Zitierte Literatur

Sharwood Smith, M. A. 1982: Language transfer: The state of the art, "Finlance", Bd. 2, S. 27 - 38.

Sigurd, B. und J. Svartvik (Hgg.) 1981: AILA 81. Proceedings I. Sections and workshops. Abstracts of section papers and workshop summaries for the 6th International Congress of Applied Linguistics (Lund, 1981), Lund, Wallin und Dalholm.

Slama-Cazacu, T. 1954: Principiul adaptării la context, "SCL", 5. Jg., Nr. 1-2, S. 2o1 - 245. Nachdruck 1956: Le principe de l'adaptation au contexte, "RRL", 1. Jg., Nr. 1, S. 79 - 118.

Dies. 1957 a: Relaţiile dintre gândire şi limbaj în ontogeneză (3-7 ani), Bucureşti, Editura Academiei. Deutsche Fassung 1984: Die Verhältnisse zwischen Denken und Sprache in der Ontogenese, Berlin, Akademie-Verlag.

Dies. 1957 b: La "structuration" dynamique des significations, in VV AA, Mélanges linguistiques, Bucureşti, Editura Academiei, S. 113 - 127.

Dies. 1959: Limbaj şi context, Bucureşti, Editura ştiinţifică. Französische Fassung 1961: Langage et contexte, The Hague, Mouton. Spanische Fassung 197o: Lenguaje y contexte, Barcelona, Grijalbo.

Dies. 1961: Dialogul la copii, Bucureşti, Editura Academiei. Englische Fassung 1977: Dialogue in children, The Hague, Mouton.

Dies. 1964: Comunicarea în procesul muncii, Bucureşti, Editura ştiinţifică.

Dies. 1966: Le dialogue chez les petits enfants. Sa signification et quelques-unes de ses particularités, "Bulletin de psychologie", 19. Jg., Nr. 8-12, S. 688 - 697.

Dies. 1968: Introducere în psiholingvistică, Bucureşti, Editura ştiinţifică. Englische Fassung 1973: Introduction to psycholinguistics, The Hague, Paris, Mouton. Italienische Fassung 1973: Introduzione alla psicolinguistica, Padova, Patron.

Dies. 1969: Elementele comunicării, niveluri ale codului, şi limbajul - limba - vorbirea, "SCL", 2o. Jg., Nr. 6, S. 6o5 - 616. Nachdruck 197o: Les éléments de la communication, niveaux du code, et la triade langage - langue - parole, in VV AA, Linguistique contemporaine, Bruxelles, Institut de Sociologie, S. 11 - 25.

Zitierte Literatur

Dies. 197o a: Câteva probleme psiholingvistice ale învăţării limbilor străine, in VV AA, Studii şi cercetări de didactică a limbilor moderne şi clasice, Bucureşti, Ministerul Învăţământului, Institutul de Ştiinţe Pedagogice, S. 8 - 43.

Dies. 197o b: Code levels, interdisciplinary approach, and the object of psycholinguistics, "Revue roumaine des sciences sociales - Psychologie", Bd. 1, S. 87 - 96.

Dies. 197o/1971 a: Psycholinguistics and contrastive studies, in R. Filipović (Hg.) 197o/1971, S. 188 - 2o7.

Dies. 197o/1971 b: The Romanian-English Language Project, in R. Filipović (Hg.) 197o/1971, S. 226 - 235.

Dies. 1971 a: Contrastive study "in abstracto", or function of the meeting of linguistic systems in the learner? (Contrastive studies in the light of psycholinguistics), in The Romanian-English Contrastive Analysis Project. Reports and studies, Bd. I, Bucharest, University Press, S. 57 - 7o. Nachdruck 1976: Kontrastive Analyse 'in Abstracto' oder die Funktion des Zusammentreffens sprachlicher Systeme im Lerner? (Kontrastive Analysen im Licht der Psycholinguistik), in H. Raabe (Hg.) 1976, S. 189 - 2o8.

Dies. 1971 b: Un problème actuel de l'enseignement des langues et l'approche psycholinguistique: la rencontre des deux systèmes, in Abstracts of the 17th International Congress of Applied Psychology (Liège, 1971), Bruxelles, Editest, S. 195 - 196.

Dies. 1971/1973: A basic problem of foreign-language learning, and the psycholinguistic approach: The encountering of the two systems, in Proceedings of the 17th International Congress of Applied Psychology (Liège, 1971), Bruxelles, Editest, S. 18o3 - 1812.

Dies. 1972: The concepts of "acquisition corpus", "aberrant corpus", and "hierarchical system of errors" in contrastive analysis, in G. Nickel (Hg.), Applied contrastive linguistics (AILA 3rd Congress, Copenhagen, 1972. Proceedings, Bd. 1), Heidelberg, Julius Groos, S. 235 - 251.

Dies. (Hg.) 1972/1973: Învăţarea limbii (Lucrările Sesiunii ştiinţifice de comunicări; Laboratorul de Psiholingvistică al Universităţii din Bucureşti şi Grupul Român de Lingvistică Aplicată - G.R.L.A. -, Bucureşti, 1972), Dokumentation der Tagungsbeiträge, Bucureşti, Centrul de multiplicare al Universităţii din Bucureşti.

Zitierte Literatur

Dies. 1973 a: Corpusuri de achiziţie, corpusuri aberante şi sisteme ierarhice de erori în diverse situaţii contrastive, "SCL", 24. Jg., Nr. 2, S. 155 - 169. Nachdruck 1975: Acquisition corpora, aberrant corpora and hierarchical systems of errors in various contrastive situations, in T. Slama-Cazacu (Hg.) 1975, S. 5 - 33.

Dies. 1973 b: La régularisation: l'un des universaux de l'apprentissage de la langue, "CLTA", 1o. Jg., Nr. 1, S. 63 - 92. Nachdruck 1976: Die Regularisierung: eine der Universalien beim Spracherwerb, in H. Raabe (Hg.) 1976, S. 255 - 3o4. Vgl. auch: "Regularizarea: una dintre universaliile însuşirii limbii de către copii şi adulţi, in T. Slama-Cazacu (Hg.) 1972/1973, S. 51 - 66.

Dies. (Hg.) 1975: The psycholinguistic approach in the Romanian-English Contrastive Analysis Project, Bucharest, University Press.

Dies. 1976/1977: Relaţia circulară dintre fundamental şi aplicativ în lingvistică, şi unele obiective ale lingvisticii aplicate, in T. Slama-Cazacu (Hg.) 1976/1977 (s. u. Weiterführende Auswahlbibliographie), S. 17 - 21.

Dies. 1977: Convergent and divergent aspects of psycholinguistics and sociolinguistics, in O. Wabe-Villegas (Hg.), Issues in sociolinguistics, The Hague, Paris, New York, Mouton, S. 161 - 195.

Dies. 1979: Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas, São Paulo, Livraria Pioneira editora.

Dies. 1981 a: Psycholinguistique appliquée. Problèmes de l'enseignement des langues, Paris, Bruxelles, Nathan-Labor.

Dies. 1981 b: Sur l'objet de la linguistique appliquée, "RRL", 18. Jg., Nr. 1, S. 5 - 2o.

Dies. 1982: Orientări moderne în lingvistica aplicată şi în predarea limbilor străine, in VV AA, Logos şi methodos, Cluj-Napoca, Universitatea Babeş-Bolyai, S. 9 - 33.

Dies. 1984 a: Linguistique appliquée: une introduction, Brescia, Editrice La Scuola.

Dies. 1984 b: La réalité de la vie moderne, la théorie de la

linguistique appliquée et la psycholinguistique, in J. Nivette, D. Goyvaerts und P. van de Craen (Hgg.), AILA Brussels 84. Proceedings. Bd. 5, Bruxelles, ITO/VUB, S. 1817 - 1829.

Dies. 1984/1985: Introduction: The "Why", "What" and "How" of applied psycholinguistics, in T. Slama-Cazacu (Hg.), Issues in applied psycholinguistics (Symposium Brussels, 1984), s. Sonderband "Rassegna italiana di linguistica applicata", 17. Jg., Nr. 2-3, S. 9 - 17.

Dies. 1987/1989 a: "Modern" şi "tradiţional" în metodologia predării limbilor, in T. Slama-Cazacu (Hg.) 1987/1989 b, S. 34 - 45.

Dies. (Hg.) 1987/1989 b: Relaţii interdisciplinare ale lingvisticii aplicate (Lucrările celei de a IV-a Sesiuni de comunicări a G.R.L.A., Cluj-Napoca, 1987), Dokumentation der Tagungsbeiträge, Cluj-Napoca, Centrul de multiplicare al Universităţii.

Dies. 1996: The 11th World Congress of Applied Linguistics, "ISAPL Bulletin", 5. Jg., Nr. 2, S. 12 - 15 /Bericht/.

Dies. und D. Chiţoran 1975: The first aberrant corpus in RECAP, in T. Slama-Cazacu (Hg.) 1975, S. 75 - 2oo.

Dies. und Gh. Doca 1975: One TL (Romanian) and 22 BL. A psycholinguistic approach in contrastive study, in AILA World Congress (Stuttgart, 1975), Abstracts, Stuttgart, S. 48. In extenso 1976: In G. Nickel (Hg.) 1975/1976 (s. u. Weiterführende Auswahlbibliographie), S. 2o2 - 219.

Dies. und T. Duţescu-Coliban 1977/1978: The first hierarchical system of errors in learning English by Romanian students (RECAP Session on Contrastive Analysis, Sibiu, 1977), in VV AA, Further contrastive studies (Dokumentation der Tagungsbeiträge), Bucharest, University Press, S. 268 - 29o.

Dies. 198o: The first hierarchical system of errors (HSE) in the acquisition of English by native speakers of Romanian, in R. Grotjahn und E. Hopkins (Hgg.), Empirical research on language teaching and language acquisition, Bochum, Studienverlag N. Brockmeyer, S. 145 - 172.

Dies., S. G. Eretescu und D. Chiţoran (Hgg.) 1971 ff.: The Romanian-English Contrastive Analysis Project. Reports and studies, Bucharest, University Press.

Zitierte Literatur

Smirnova, N. I. 1971: O neobxodimosti obučenija neverbal'nomu povedeniju pri izučenii inostrannyx jazykov (russkogo kak inostrannogo), in VV AA, Voprosy psixolingvistiki i prepodavanie russkogo jazyka kak inostrannogo, Moskva, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, S. 67 - 78.

Stănescu, S. 1983: Verbvalenz und Satzbaupläne. Eine deutsch-rumänische kontrastive Studie, Bucureşti, Tipografia Universităţii din Bucureşti. Nachdruck 1986: Heidelberg, Julius Groos.

Dies. 1992: Nominale Komposita im Deutschen und im Rumänischen, "ZGR", 1. Jg., Nr. 1, S. 92 - 96.

Dies. 1993: Deutsche und rumänische Farbenidiome, "ZGR", 2. Jg., Nr. 1-2 (3-4), S. 55 - 57.

Stegu, M. 1996: Ausweitung oder Aufweichung? Zur Rolle des "Fehlers" in der modernen Fremdsprachendidaktik, in Abstracts Erfurt 1996, S. 167.

Stockwell, R. P. und J. D. Bowen 1965: The sounds of English and Spanish, Chicago, The University of Chicago Press.

Diesn und J. W. Martin 1965: The grammatical structures of English and Spanish, Chicago, The University of Chicago Press.

Thiel, G. und G. Thome 1996 a: Aspekte der Bewertung im Wissenschaftsjournalismus. Sprachvergleichende Untersuchung an naturwissenschaftlich-medizinischen Texten aus deutschen, englischen und französischen überregionalen Tages- und Wochenzeitungen, in Abstracts Erfurt 1996, S. 177.

Diesn 1996 b: Vermuten. Nominale Ausdrucksmittel im Wissenschaftsjournalismus (Deutsch - Englisch - Französisch), Tübingen, Gunter Narr.

Thomas, J. 1982: Cross-cultural pragmatic failure, "Finlance", Bd. 2, S. 79 - 1o9.

Thumb, A. und K. Marbe 19o1/1978: Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der sprachlichen Analogiebildung /1. Aufl. 19o1/, Amsterdam, John Benjamins.

Thum, B. und G.-L. Fink (Hgg.) 1991/1993: Praxis interkultureller Germanistik. Forschung - Bildung - Politik (Beiträge zum 2. Internationalen Kongreß der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Straßburg, 1991),

München, iudicium.

Toury, G. 1982: Transfer as a universal of verbal performance of L2 learners in situations of communication in translated utterances, "Finlance", Bd. 2, S. 63 - 78.

Trubetzkoy, N. S. 1939: Grundzüge der Phonologie, Prague, Cercle linguistique de Prague.

Trumpp, E. 1996: Strategien der Verständlichkeitssicherung. Eine kontrastive fachtextlinguistische Untersuchung an Lehrbüchern der Sportwissenschaft (Englisch - Deutsch - Französisch), in Abstracts Erfurt 1996, S. 18o.

Vancea, G. 1978/1979: Die Stellung der Negation im Deutschen und Rumänischen, in M. Isbășescu und U. Engel (Projektleiter) 1978/1979, S. 173 - 18o.

Dies. 198o: Die Negation im Deutschen und Rumänischen. Methodische Hinweise für den Deutschunterricht, "DaF", 17. Jg., Nr. 2, S. 92 - 96.

Vassileva, I. G. 1993: Rhetorical structure of specialized written discourse in English and Bulgarian, in Abstracts Amsterdam 1993, S. 223.

Vereščagin, E. M. und V. G. Kostomarov 1973: Neverbal'nye sredstva kommunikacii: jazyk žestov, jazyk povsednevnogo povedenija, in Jazyk i kul'tura. Lingvostranovedenie i prepodavanie russkogo jazyka kak inostrannogo, Moskva, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, S. 1o3 - 122.

Viorel, E. 1978: Das Genus verbi im Deutschen und im Rumänischen. Eine kontrastive Studie, Bukarest, Universität Bukarest (unveröff. Diss.).

Dies. 1979/198o: Der possessive Dativ im Deutschen und im Rumänischen, in M. Isbășescu und U. Engel (Projektleiter) 1979/198o, S. 131 - 143.

Dies. 1987: "Falsche Freunde" und ihre "wahren" Beziehungen im Deutschen und im Rumänischen, in L. Götze (Hg.), Deutsch als Fremdsprache. Situation eines Faches, Bonn, Bad Godesberg, S. 192 - 2oo.

Dies. 1987/1989: "Falși prieteni" în relația germană-română, in T. Slama-Cazacu (Hg.) 1987/1989 b, S. 174 - 177.

Dies. 1988: Valenzbeschreibungen des Verbs "lassen" aus kontra-

Zitierte Literatur

stiver Sicht mit dem Rumänischen, in P. Mrazović und W. Teubert (Hgg.), Valenzen im Kontrast, Heidelberg, Julius Groos, S. 418 - 429.

Dies. und A. C. Suciu 1977: Zu einigen Interferenzerscheinungen auf lexikalischer Ebene bei Deutsch sprechenden Rumänen, "Zielsprache Deutsch", 8. Jg., Nr. 1, S. 2 - 1o. Nachdruck 1993: In H. Kelp (Hg.) 1993 (s. u. Weiterführende Auswahlbibliographie), S. 261 - 269.

Vizmuller-Zocco, J. 1986: Contrastive pragmatics: English - Italian, "Rassegna italiana di linguistica applicata", 18. Jg., Nr. 1, S. 69 - 75.

VV AA 1968 - 1973: PAKS-Arbeitsberichte 1 - 7, Kiel, Stuttgart, Bielefeld, Universitätsverlag.

Wandruszka, M. 1969/197o: Deutsche und romanische Verbalstrukturen, in H. Moser (Hg.) 1969/197o, S. 53 - 69.

Ders. 1971/1972: Interlinguistik, in G. Nickel und A. Raasch (Hgg.) 1971/1972, S. 43 - 62.

Watananguhn, P. 1991/1993: Zeitlicher und räumlicher Abstand als Problem interkultureller Deutsch-Studien - eine thailändische Fallstudie, in B. Thum und G.-L. Fink (Hgg.) 1991/1993, S. 539 - 546.

Weinreich, U. 1953: Languages in contact: Findings and problems, New York, Columbia University Press.

Wildner-Bassett, M. 1984: Improving pragmatic aspects of learners' interlanguage: A comparison of methodological approaches for teaching gambits to advanced adult learners of English in industry, Tübingen, Gunter Narr.

Dies. 1986: Teaching and learning 'polite noises': Improving pragmatic aspects of advanced adult learners' interlanguage, in G. Kasper (Hg.) 1986, S. 163 - 178.

Wenz, K. 1996: Der Begriff der Norm aus der Perspektive eines konnektionistischen Modells der Fehleranalyse, in Abstracts Erfurt 1996, S. 194.

Wode, H. 1982: Some theoretical implications of L2 acquisition research, "Finlance", Bd. 2, S. 1 - 25.

Zabrocki, L. 1969/197o: Grundfragen der konfrontativen Grammatik, in H. Moser (Hg.) 1969/197o, S. 31 - 52.

Zemb, J.-M. 1978: Vergleichende Grammatik Französisch-Deutsch,

Bd. 1, Comparaison de deux systèmes, Mannheim, Wien, Zürich, Bibliographisches Institut.

Ders. 1984: Vergleichende Grammatik Französisch-Deutsch, Bd. 2, L'économie de la langue et le jeu de la parole, Mannheim, Wien, Zürich, Bibliographisches Institut.

Weiterführende Auswahlbibliographie

Adiv, E. 198o: L1 and L2: same or different?, "Bulletin de l'ACLA", 2. Jg., Nr. 2, S. 73 - 83.

Alexander, R. 1976/1978: Lernprobleme für Englischsprechende im Deutschen: Bericht über eine Fallstudie, in AKDaF beim DAAD (Hg.) 1976/1978 (s. o. Zitierte Literatur), S. 121 - 135.

Balázs, L. 1987/1989: Exprimarea recunoştinţei în maghiară şi în română, in T. Slama-Cazacu (Hg.) 1987/1989 b (s. o. Zitierte Literatur), S. 14o - 143.

Barbu, E. 1979/198o: Die Subjunktoren im Deutschen und Rumänischen, in M. Isbăşescu und U. Engel (Projektleiter) 1979/198o (s. o. Zitierte Literatur), S. 87 - 1o2.

Dies. 1993: Einführung in die Theorie und Forschungsmethodologie der angewandten (Psycho)Linguistik. Ein Sondersprachkurs für Germanistikstudenten, Bukarest, Universität Bukarest, Fakultät für Fremdsprachen (unveröff. Ms.).

Barrera-Vidal, A. und W. Kühlwein 1975: Kontrastive Linguistik, in Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Unterricht. Eine Einführung, Dortmund, Lambert Lensing, S. 1o8 - 132.

Barry, W. J. 1974: Perzeption und Produktion im sub-phonemischen Bereich: Eine kontrastive Untersuchung an intersprachlichen Minimalpaaren des Deutschen und Englischen, Tübingen, Max Niemeyer.

Bechert, J. und W. Wildgen 1991: Einführung in die Sprachkontaktforschung, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Berdičevskij, A. L. 1985: Interferenzfehler bei der Aneignung der Wortfolge des Deutschen und Ursachen ihres Entstehens, "DaF", 22. Jg., Nr. 2, S. 112 - 117.

Boeckmann, K.-B. 1994: Die Relation zwischen Erst- und Zweitsprache und die Konsequenzen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, "ZGR", 3. Jg., Nr. 1-2 (5-6), S. 94 - 97.

Brinkmann, H. 1969: How to avoid mistakes, Frankfurt am Main, Diesterweg.

Burgschmidt, E. und D. Götz 1974: Kontrastive Linguistik Deutsch/Englisch. Theorie und Anwendung, München, Max Hueber.

Weiterführende

Auswahlbibliographie

Burt, M. K. 1975: Error analysis in the adult EFL classroom, "TESOL Quarterly", Bd. 9, S. 53 - 63.

Buteau, M. F. 197o: Students' errors and the learning of French as a second language - a pilot study, "IRAL", 8. Jg., Nr. 2, S. 133 - 145.

Chiţoran, D. 197o: Analiza contrastivă şi procesul de predare şi învăţare a limbilor străine, "SCL", 21. Jg., Nr. 2, S. 241 - 248.

Ders. 1981: Prolegomena to a contrastive analysis of intonation, in B. Sigurd und J. Svartvik (Hgg.) 1981 (s. o. Zitierte Literatur), S. 122 - 123.

Clahsen, H. 198o: Psycholinguistic aspects of L2 acquisition: Word order phenomena in foreign workers' interlanguage, in S. W. Felix (Hg.), Second language development: Trends and issues, Tübingen, Gunter Narr, S. 57 - 8o.

Cook, V. J. 1989: Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Zweitsprachen-Lernforschung und Sprachunterricht, "DaF", 26. Jg., Nr. 1, S. 2o - 24.

Cristea, T. 1977: Éléments de grammaire contrastive. Domaine français-roumain, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică.

Dies. 1982: Contrastivité et traduction, Bucureşti, Tipografia Universităţii din Bucureşti.

Dies. (Leiterin) 1994: Cahiers R/F - Études contrastives, Bucureşti, Editura Saeculum.

Dies. und Al. Cuniţă 1983: Études contrastives. Énonciation et contrastivité, Bucureşti, Tipografia Universităţii din Bucureşti.

Diesn 1986: Modalités d'énonciation et contrastivité. Les énoncés exclamatifs et les énoncés interrogatifs en roumain et en français, Bucureşti, Tipografia Universităţii din Bucureşti.

Daneš, F. 1986: Einige Gedanken zur Sprachinterferenz (anhand des deutsch-tschechischen Sprachkontakts), "Linguistische Arbeitsberichte", Nr. 54/55, S. 67 - 76.

Dole, R. 198o: Interference of a tertiary language compared to

Weiterführende

Auswahlbibliographie

that of the mother tongue in an advanced learner of English as a second language, "Bulletin de l'ACLA", 2. Jg., Nr. 2, S. 164 - 174.

Dušková, L. 1969: On sources of errors in foreign language learning, "IRAL", 7. Jg., Nr. 1, S. 11 - 36.

Ebneter, Th. 1976: Kontrastive Linguistik und Fehlerkunde, in Angewandte Linguistik 2. Eine Einführung, München, Wilhelm Fink, S. 215 - 234.

Ehnert, R. 1988: Komm doch mal vorbei: Überlegungen zu einer 'kulturkontrastiven Grammatik', "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache", Bd. 14, S. 3o1 - 312.

Enkvist, N. 1984: Contrastive linguistics and text linguistics, in J. Fisiak (Hg.) 1984, S. 54 - 67.

Esser, U. 1984: Fremdsprachenpsychologische Betrachtungen zur Fehlerproblematik im Fremdsprachenunterricht, "DaF", 21. Jg., Nr. 3, S. 151 - 159.

Fan, Y. 1989: Kulturelle Aspekte in der interkulturellen Kommunikation und im Fremdsprachenunterricht. Eine deutsch-chinesische kontrastive Analyse von Sprechakten in der Alltagskommunikation, "Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI", Bd. 2o, S. 29 - 53.

Fisiak, J. (Hg.) 1984: Contrastive linguistics. Prospects and problems, Amsterdam, Mouton.

Ders. (Hg.) 1988 a: Further insights into contrastive linguistics, Amsterdam, John Benjamins.

Ders. (Hg.) 1988 b: Papers und studies in contrastive linguistics, Bd. 24, Poznań, Adam Mickiewicz University Press.

Gass, S. und L. Selinker (Hgg.) 1983: Language transfer in language learning, Rowley, Massachusetts, Newbury House.

Ghenghea, V. 1985: Relationships between mother tongue (Romanian) and a foreign language (German) in developing rational reading skills in German, "Rassegna di linguistica applicata", 17. Jg., Nr. 2-3, S. 125 - 134.

Gheorghiu, M. 1981: Probleme de tipologie contrastivă a limbi-

lor, București, Editura științifică și enciclopedică.

Gnutzmann, C. (Hg.) 199o: Kontrastive Linguistik, Frankfurt am Main, Bern, New York, Peter Lang.

Gréciano, G. 1991: Zur Aktivität der Phrasemkomponenten. Deutsch-französische Beobachtungen, in A. Sabban und J. Wirrer (Hgg.) 1991, S. 66 - 82.

Günthner, S. 1988: Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung deutsch-chinesischer Unterschiede, "Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI", Bd. 18, S. 23 - 52.

Dies. 1993: Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche, Tübingen, Max Niemeyer.

Gutknecht, Ch. 1978: Kontrastive Linguistik: Zielsprache Englisch, Stuttgart, Kohlhammer.

Harder, P. 1988: Contrastive linguistics in the classroom, in J. Fisiak (Hg.) 1988 b, S. 149 - 16o.

Hardt-Mautner, G. 1992: Making sense of the news: Eine kontrastiv-soziolinguistische Studie zur Verständlichkeit von Hörfunknachrichten, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Hatch, E. (Hg.) 1978: Second language acquisition: A book of readings, Rowley, Massachusetts, Newbury House.

Helbig, G. und G. Jäger (Hgg.) 1983: Studien zum deutsch-polnischen Sprachvergleich, Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie.

Hellinger, M. 1975: Möglichkeiten und Grenzen der Fehleranalyse, "Linguistische Berichte", 36. Jg., Nr. 1, S. 73 - 83.

Dies. 1977: Kontrastive Grammatik Deutsch/Englisch, Tübingen, Max Niemeyer.

Henrici, G. und E. Zöfgen (Hgg.) 1993: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur, Tübingen, Gunter Narr.

Hess-Lüttich, E. W. B. 1991: Kontrastive Phraseologie im DaF-Unterricht - anhand arabischer und niederländischer Brecht-Übersetzungen, in A. Sabban und J. Wirrer (Hgg.) 1991, S. 1o9 - 127.

Weiterführende

Auswahlbibliographie

House, J. 1981: Conversational strategies in German and English dialogues, in B. Sigurd und J. Svartvik (Hgg.) 1981 (s. o. Zitierte Literatur), S. 134 - 135.

Huebner, T. 1985: Systems and variability in interlanguage syntax, "LL", Bd. 35, S. 141 - 163.

Jakobovits, L. A. 1966: Comparative psycholinguistics in the study of cultures, "International journal of psychology", 1. Jg., Nr. 1, S. 15 - 37.

Ders. 1970: Foreign language learning. A psycholinguistic analysis of the issues, Rowley, Massachusetts, Newbury House.

James, C. 1974: Linguistic measures for error gravity, "Audiovisual language journal", 12. Jg., Nr. 1, S. 3 - 9.

Juhász, J. 1970: Probleme der Interferenz, München, Max Hueber.

Jung, L. 1993: Morphosyntaktische Schwierigkeiten für Schüler italienischer Muttersprache beim Erlernen der Zweitsprache Deutsch, "Zielsprache Deutsch", 24. Jg., Nr. 3, S. 134 - 137.

Kasper, G. 1981: Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Eine Untersuchung des Englischen fortgeschrittener deutscher Lerner, Tübingen, Gunter Narr.

Kellerman, E. und M. Sharwood Smith (Hgg.) 1986: Cross-linguistic influence in second-language learning, Oxford, Pergamon Press.

Kelp, H. (Hg.) 1993: Germanistische Linguistik in Rumänien 1958 - 1983. Eine Textauswahl, Bukarest, Kriterion.

Kielhöfer, B. 1975: Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern, Kronberg/Ts., Scriptor-Verlag.

Kolde, G. 1980: Auswirkungen sprachlicher Fehler, in D. Cherubim (Hg.) 1980 b (s. o. Zitierte Literatur), S. 172 - 187.

Korhonen, J. 1991: Kontrastive Verbidiomatik Deutsch-Finnisch. Ein Forschungsbericht, in A. Sabban und J. Wirrer (Hgg.) 1991, S. 37 - 65.

Weiterführende

Auswahlbibliographie

Kotthoff, H. 1988: So nah und doch so fern: Deutsch-amerikanische pragmatische Unterschiede im universitären Milieu, "Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI", Bd. 18, S. 6 - 22.

Krainz, Ch. 198o: Soziolinguistische, lernpsychologische und didaktische Problematik von Fehleranalysen, Tübingen, Max Niemeyer.

Kufner, H. L. 1971: Kontrastive Phonologie. Deutsch-Englisch, Stuttgart, Ernst Klett.

Kühlwein, W. 1984: Pedagogical limitations of contrastive linguistics, in J. Fisiak (Hg.) 1984, S. 313 - 331.

Ders., G. Thome und W. Wills (Hgg.) 1978/1979: Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft (Akten des Internationalen Kolloquiums Trier/Saarbrücken, 1978), München, Wilhelm Fink.

Liem, N. D. 1971/1972: Modern linguistic theories and contrastive linguistics, in G. Nickel und A. Raasch (Hgg.) 1971/1972 (s. o. Zitierte Literatur), S. 229 - 236.

List, G. 198o: Fehler beim Verstehen, in D. Cherubim (Hg.) 198o b (s. o. Zitierte Literatur), S. 253 - 265.

Lucuţa, Y. 1975: Die Aktionalität im Neuhochdeutschen, Bukarest, Universität Bukarest (unveröff. Diss.).

Markou, M.-L. 1976/1978: Materialien zur Analyse von Lautschwierigkeiten griechischer Kinder, in AKDaF beim DAAD (Hg.) 1976/1978 (s. o. Zitierte Literatur), S. 211 - 234.

Menk, A.-K. 1976/1978: Welche lerntheoretischen Annahmen sprechen für bzw. gegen die Anwendung kontrastiver und fehleranalytischer Erkenntnisse im Fremdsprachenunterricht, in AKDaF beim DAAD (Hg.) 1976/1978 (s. o. Zitierte Literatur), S. 58 - 73.

Miemietz, B. 1981: Kontrastive Linguistik Deutsch-Polnisch 1965 - 198o, Gießen, Wilhelm Schmitz.

Mrazović, P. und W. Teubert (Hgg.) 1988: Valenzen im Kontrast, Heidelberg, Julius Groos.

Nehls, D. 1973/1974: Fehleranalyse versus kontrastive Analyse, in G. Nickel und A. Raasch (Hgg.), Kongreßbericht

Weiterführende
==============

Auswahlbibliographie
====================

der 5. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) (Stuttgart, 1973), Heidelberg, Julius Groos, S. 202 - 208.

Nemser, W. 1971: Experimental study of phonological interference in the English of Hungarians, Bloomington, University of Indiana.

Neuner, G. 1974 a: Gestik und Mimik im 'Gastarbeiterdeutsch', Teil I: Grundlagen, "dfaa-information", Nr. 1, S. 3-7.

Ders. 1974 b: Gestik und Mimik im 'Gastarbeiterdeutsch', Teil II: Kontrastiver Vergleich des 'body idiom' im Deutschen und in den wichtigsten 'Gastarbeitersprachen', "dfaa-information", Nr. 2, S. 5 - 10.

Ders. (Hg.) 1986: Kulturkontraste im DaF-Unterricht, München, iudicium.

Nickel, G. (Hg.) 1971: Papers in contrastive linguistics, Cambridge, Cambridge University Press.

Ders. (Hg.) 1971/1972: Papers from the International Symposium on applied contrastive linguistics (Stuttgart, 1971), Bielefeld, Cornelsen-Velhagen und Klasing.

Ders. (Hg.) 1972: Reader zur kontrastiven Linguistik, Frankfurt am Main, Fischer Athenäum.

Ders. (Hg.) 1975/1976: Proceedings of the 4th International Congress of Applied Linguistics (Stuttgart, 1975), Bd. 1, Stuttgart, Hochschulverlag.

Ders. 1980: Kontrastive Linguistik, in H. P. Althaus, H. Henne und H. E. Wiegand (Hgg.), Lexikon der germanistischen Linguistik, 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl., Bd. 4, Tübingen, Max Niemeyer, S. 633 - 636.

Ders. 1989: Some controversies in present-day error analysis: 'contrastive' vs. 'non-contrastive' errors, "IRAL", 27. Jg., Nr. 4, S. 293 - 305.

Ders. und K. H. Wagner 1968: Contrastive linguistics and language teaching, "IRAL", 6. Jg., Nr. 4, S. 233 - 255.

Novikov, L. 1976: Lexikalische Interferenz in Forschung und Unterricht. Eine Untersuchung am Beispiel der Einwirkung deutscher Sprachnormen auf den Gebrauch des Russischen, "Praxis des neusprachlichen Unterrichts",

23. Jg., Nr. 1, S. 65 - 74.

Odlin, T. 1989: Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning, Cambridge, Cambridge University Press.

Otterstedt, C. 1993: Grußformen und Abschiedsgestaltung im interkulturellen Vergleich, München, iudicium.

Pienemann, M. 1988: Determining the influence of instruction on L2 speech processing,"AILA Review - Revue de l'AILA", Bd. 5, S. 40 - 72.

Politzer, R. L. 1978: Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German natives, "The modern language journal", 62. Jg., Nr. 5-6, S. 253 - 261.

Pop-Stănescu, S. 1981: Kontrastive Theorie und Praxis im Fremdsprachenunterricht, "Analele Universităţii Bucureşti", 30. Jg., Nr. 1, S. 17 - 22. Nachdruck 1993: In H. Kelp (Hg.) 1993, S. 290 - 296.

Presch, G. 1980: Über schwierigkeiten zu bestimmen, was als fehler gelten soll [sic], in D. Cherubim (Hg.) 1980 b (s. o. Zitierte Literatur), S. 224 - 252.

Raabe, H. 1988: The analysis of learners' questions and questions-guided grammar instruction, "AILA Review - Revue de l'AILA", Bd. 5, S. 89 - 98.

Ramin, A. 1989: Landeskunde im Rahmen interkultureller Germanistik, "Info DaF", 16. Jg., Nr. 2, S. 228 - 243.

Rausch, K. 1976/1978: Typische Fehler im Deutschen bei jugoslawischen Schülern, in AKDaF beim DAAD (Hg.) 1976/1978 (s. o. Zitierte Literatur), S. 235 - 244.

Reuter, E. 1991: Wege der Erforschung deutsch-finnischer Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation, Tampere, Sprachzentrum der Universität.

Ricci-Bitti, P. E. 1985/1986: Differenze culturali nella comunicazione non verbale, in M. G. Calasso (Hg.), La pedagogia degli scambi interculturali (Atti del Convegno CEDE-INTERCULTURA, Frascati, 1985), Frascati, Villa Falconieri, S. 65 - 80.

Richards, J. C. (Hg.) 1974: Error analysis. Perspectives on second language acquisition, London, Longman.

Weiterführende
==============

Auswahlbibliographie
====================

Ritchie, W. (Hg.) 1978: Second language acquisition research. Issues and implications, New York, Academic Press.

Rojas, C. 1971: L'analyse des fautes, "Le français dans le monde", Nr. 81, S. 58 - 63.

Rovere, G. und G. Wotjak (Hgg.) 1993: Studien zum romanisch-deutschen Sprachvergleich, Tübingen, Max Niemeyer.

Rug, W. 1976/1978: Kontrastive und fehleranalytische Erkenntnisse und Methoden im Sprachunterricht mit heterogenen Gruppen, in AKDaF beim DAAD (Hg.) 1976/1978 (s. o. Zitierte Literatur), S. 74 - 1oo.

Sabban, A. und J. Wirrer (Hgg.) 1991: Sprichwörter und Redensarten im interkulturellen Vergleich, Opladen, Westdeutscher Verlag.

Sandu, D. 1981: Leistung und Stellung des Negators "nicht" - Korrespondenzen im Rumänischen, "Analele Universității București", 3o. Jg., Nr. 1, S. 69 - 74. Nachdruck 1993: In H. Kelp (Hg.) 1993, S. 297 - 3o2.

Dies. 1983: Stellungsverhalten der Ergänzungen im Satz. Kontrastive Untersuchung deutsch-rumänisch, Bukarest, Universität Bukarest (unveröff. Diss.).

Schneider, F. 1993: Die Ego-Struktur als zentrale Kategorie des (Sprach-)Verhaltens. Eine japanisch-deutsche Kontrastierung, "Info DaF", 2o. Jg., Nr. 4, S. 365 - 389.

Scott, M. und R. Tucker 1974: Error analysis and English language strategies of Arab students, "LL", Bd. 24, S. 69 - 97.

Selinker, L. 1989: CA/EA/IL: The earliest experimental record, "IRAL", 27. Jg., Nr. 4, S. 267 - 291.

Ders. 1992: Rediscovering interlanguage, London, Longman.

Sitta, H. 198o: Zum strategischen Einsatz von Normverstößen, in D. Cherubim (Hg.) 198o b (s. o. Zitierte Literatur), S. 2o9 - 223.

Slama-Cazacu, T. 1968: La linguistique appliquée et quelques problèmes psycholinguistiques de l'enseignement des langues, "CLTA", 5. Jg., Nr. 2, S. 221 - 246.

Dies. 1972: La psycholinguistique. Lectures, Paris, Klincksieck. Rumänische Fassung 198o: Lecturi de psiholingvistică,

Weiterführende

Auswahlbibliographie

București, Editura didactică și pedagogică.

Dies. (Hg.) 1973: Cercetări asupra comunicării, București, Editura Academiei.

Dies. 1975/1976: Applied psycholinguistics: its object and aims, in AILA World Congress 1975. Abstracts (Stuttgart, 1975), Stuttgart, S. 527. In extenso 1976: In G. Nickel (Hg.) 1975/1976, S. 27 - 64.

Dies. (Hg.) 1976/1977: Lingvistica aplicată în diverse domenii practice (Lucrările celei de a II-a Sesiuni de comunicări a G.R.L.A., București, 1976), Dokumentation der Tagungsbeiträge, București, Tipografia Universității din București.

Dies. 198o: The place of applied linguistics in the system of sciences, "CLTA", 17. Jg., Nr. 1, S. 2 - 7.

Dies. 1982/1983: Theoretische und methodologische Probleme der psychologischen Forschung im Fremdsprachenerwerb (Symposium zu theoretischen, methodologischen und experimentell-empirischen Problemen der Fremdsprachenpsychologie, Leipzig, 1982), in VV AA, Gegenwärtige Probleme und Aufgaben der Fremdsprachenpsychologie, Leipzig, Karl-Marx-Universität, S. 19 - 26.

Dies. und L. Ionescu-Ruxăndoiu 1975: Methodological procedures for interpreting the errors in contrastive studies, in T. Slama-Cazacu (Hg.) 1975 (s. o. Zitierte Literatur), S. 65 - 74.

Dies. und R. Titone (Hgg.) 1983: First and second language learning: Similarities and differences, Roma, Bulzoni.

Spillner, B. (Hg.) 199o: Interkulturelle Kommunikation. Kongreßbeiträge zur 2o. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL), Frankfurt am Main, Peter Lang.

Stanciu, C. M. 1978: Die Anwendung der Übersetzungstheorie im Sprachvergleich Deutsch-Rumänisch, Temeswar, Universität Temeswar (unveröff. Diss.).

Stănescu, S. 198o: Die Valenztheorie als Grundlage für eine deutsch-rumänische kontrastive Untersuchung, Bukarest, Universität Bukarest (unveröff. Diss.).

Dies. und O. Nicolae 1994: Zum ersten Mal eine ganzheitliche

Weiterführende
==============

Auswahlbibliographie
====================

kontrastive Beschreibung deutsch-rumänisch, "ZGR", 3. Jg., Nr. 1-2 (5-6), S. 29 - 34.

Steinmüller, U. (Hg.) 1993: Deutsch international und interkulturell. Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Zweit-, Fremd- und Fachsprache, Frankfurt am Main, Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Sternemann, R. 1983 a: Einführung in die kontrastive Linguistik, Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie.

Ders. 1983 b: Konfrontative Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Eine kritische Musterung, "DaF", 2o. Jg., Nr. 2, S. 65 - 7o.

Ştefănescu-Drăgăneşti, V. 1976/1977: Fonologie şi fonetică în cadrul analizei contrastive a două limbi (cu referire la limbile română şi engleză), in T. Slama-Cazacu (Hg.) 1976/1977, S. 1o1 - 1o4.

Tichy, E. 1994: Intrapersonale Variation im Zweitsprachgebrauch in der Lernersprache Deutsch. Eine Untersuchung zum Zweitsprachgebrauch und Zweitspracherwerb türkischer Jugendlicher in der BRD, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, Peter Lang.

Vascenco, V. 1975: Elemente de semantică contrastivă, Bucureşti, Editura ştiinţifică.

Viorel, E. 1976/1977: Statutul locuţiunilor şi expresiilor verbale în germană şi română, in T. Slama-Cazacu (Hg.) 1976/1977, S. 67 - 7o.

Wardhaugh, R. 197o: The contrastive analysis hypothesis, "TESOL Quarterly", Bd. 4, S. 123 - 13o.

Weimer, H. 1929: Psychologie der Fehler, 2. Aufl., Leipzig, Klinkhard.

Wode, H. 1978: Fehler, Fehleranalyse und Fehlerbenotung im Lichte des natürlichen L2-Erwerbs, "Linguistik und Didaktik", Bd. 9, S. 233 - 245.

Ders. 1979: Operating principles and 'universals' in L1, L2 and FLT, "IRAL", 17. Jg., Nr. 3, S. 217 - 231.

Wotjak, G. 1977: Kontrastive Beschreibung deutscher und rumänischer Verben, "RRL", 22. Jg., Nr. 1, S. 95 - 1o8.

Weiterführende
==============

Auswahlbibliographie
====================

Wotschke, I. 198o: Sprachtätigkeit und Fremdsprachenerwerb in psycholinguistischer Sicht, "DaF", 17. Jg., Nr. 4, S. 198 - 2o5.

Zimmermann, R. 1971/1972: Einige von emphatischen und nicht-emphatischen Sätzen im Deutschen und Englischen, in G. Nickel und A. Raasch (Hgg.) 1971/1972 (s. o. Zitierte Literatur), S. 256 - 265.

Zučkova, I. 198o: Zu einigen Fragen der Konfrontation, "DaF", 17. Jg., Nr. 4, S. 214 - 217.

Abgekürzt benutzte Periodika

"AILA /Review/" : Association Internationale de Linguistique Appliquée

"/Bulletin de/ l'ACLA" : L'Association Canadienne de Linguistique Appliquée

"CLTA" : Cahiers de linguistique théorique et appliquée

"DaF" : Deutsch als Fremdsprache

"dfaa/-information/" : Deutsch für ausländische Arbeitnehmer

"Finlance" : The Finnish journal of language learning and language teaching

"IJPL" : International journal of psycholinguistics

"Info DaF" : Informationen Deutsch als Fremdsprache

"IRAL" : International review of applied linguistics in language teaching

"ISAPL /-Bulletin/" : International Society of Applied Psycholinguistics

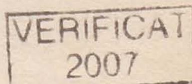
"LL" : Language learning

"RRL" : Revue roumaine de linguistique

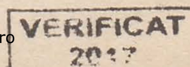
"SCL" : Studii şi cercetări lingvistice

"TESOL /Quarterly/" : Teachers of English for speakers of other languages

"ZGR" : Zeitschrift der Germanisten Rumäniens







Tiparul s-a executat sub c-da nr. 310/1997,
la Tipografia Editurii Universității din București


BIBLIOTECA CENTRALA
UNIVERSITARA „CAROL I"
DE SPIRITU ET ANIMA

ISBN - 973 - 575 - 165 - 8

Lei 7.800